

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ННПЦ РСИО)**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
(методические рекомендации)**

Алматы 2022

УДК 376:159.922.7
ББК 74.3:88.8

Одобрено и рекомендовано Научно-методическим советом Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования (протокол № 36 от 27 декабря 2022 года).

Утверждено и рекомендовано к использованию Комитетом дошкольного и среднего образования Министерства науки и образования Республики Казахстан.

Автор-составитель:

Ерсарина А.К. - к.психол.н., снс лаборатории специального и инклюзивного школьного образования РГУ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования» Министерства просвещения Республики Казахстан.

Рецензенты:

Елисеева И.Г. - к.пед.н., зав. лабораторией специального и инклюзивного школьного образования РГУ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования».

Касымова Г.М. - к.психол.н., доцент кафедры теоретической и практической психологии КазНацЖен ПУ.

ISBN 978-601-08-2973-2

Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях: метод. рекомендации/ Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ РСИО, 2022. - 142 с.

В рекомендациях раскрыты вопросы организации и содержания психологического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы. Методические рекомендации адресованы психологам, а также администрации, учителям и специалистам общеобразовательных школ.

УДК 376:159.922.7
ББК 74.3:88.8

ISBN 978-601-08-2973-2

© ННПЦ РСИО, 2022
© Ерсарина А.К

ТЕРМИНЫ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ. ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ

В настоящих рекомендациях применяются следующие термины с соответствующими определениями:

лица (дети) с особыми образовательными потребностями	-	лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования;
Ребенок (дети) с ограниченными возможностями	-	ребенок (дети) до восемнадцати лет с физическими и (или) психическими недостатками, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке;
специальные условия получения образования	-	условия, включающие учебные программы и методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, специальное психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями;
оценка образовательных потребностей	-	определение объема помощи и услуг для обучающегося, воспитанника с целью создания специальных условий для получения образования соответствующего уровня, в том числе дополнительного образования;
психолого-педагогическое сопровождение	-	- системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями на основе оценки образовательных потребностей;
психолого-педагогическая систематизация трудностей обучения	-	систематизация различных видов трудностей обучения, основанная на психолого-педагогических критериях оценки причин, проявлений и характера нарушений учебной деятельности;
индивидуально-развивающая программа	-	программа, раскрывающая основные направления и содержание психологической помощи обучающемуся: методы, приемы технологии.

В настоящих рекомендациях применяются следующие сокращения:

РК	-	Республика Казахстан
МОН РК	-	Министерство образования и науки Республики Казахстан
МП РК	-	Министерство просвещения Республики Казахстан
ООП	-	особые образовательные потребности
ПМПК	-	психолого-медико-педагогическая консультация
СППС	-	служба психолого-педагогического сопровождения

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. Содержание деятельности психолога по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.....	8
1.1. Нормативно-правовые и организационные основы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями.....	8
1.2. Цель, задачи и принципы психологической работы по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями общеобразовательной школы.....	12
2. Психологическое обследование и оценка особых образовательных потребностей учащихся с трудностями обучения.....	19
2.1. Выявление и психолого-педагогическое обследование учащихся с трудностями обучения	19
2.2. Психолого-педагогическая систематизация трудностей школьного обучения.....	28
3. Психологическое обследование детей с трудностями обучения, обусловленных недостаточностью отдельных психических функций.....	30
3.1. Обследование детей с трудностями обучения, обусловленных снижением или нарушением умственной работоспособности.....	35
3.2. Обследование детей с трудностями обучения, обусловленных недостаточностью или нарушениями произвольной регуляции учебной деятельности и поведения	42
3.3. Обследование детей с трудностями обучения, обусловленных нарушением или недостаточностью слухоречевых функций	53
3.4. Психологическое обследование детей с трудностями обучения, обусловленных нарушениями или недостаточностью зрительных и зрительно-пространственных функций	60
3.5. Обследование детей с трудностями обучения, обусловленных нарушением или недостаточностью кинестетических и кинетических функций	66
4. Разработка индивидуально-развивающих программ и оказание психологической помощи детям с особыми образовательными потребностями.....	74
4.1. Разработка индивидуально-развивающих программ.....	74
4.2. Цель, задачи и принципы индивидуально-развивающей работы.....	81
4.3. Оказание психологической помощи детям с трудностями обучения, обусловленных нарушениями отдельных психических функций.....	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	130
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	131
ПРИЛОЖЕНИЯ	134

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время все общественные институты Республики Казахстан, в том числе, система образования строятся на основе принципа инклюзивности, обеспечивающего равные права и возможности всем людям, в том числе с ограниченными возможностями, на получение образования, профессиональное обучение, трудоустройство и участие в социально-экономической жизни общества.

Общеизвестно, что инклюзивное образование - это непрерывный процесс развития, создания и совершенствования его нормативно-правового, инструктивно-методического и кадрового обеспечения, а также анализа и обобщения уже имеющейся инклюзивной педагогической практики.

На данном этапе развития инклюзивного образования создана нормативно-правовая основа для его внедрения. Республика Казахстан, ратифицировав Конвенции ООН «О правах инвалидов» и «О борьбе с дискриминацией в области образования», приняла нормативно-правовые акты: Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» и соответствующие подзаконные акты: «Правила оценки особых образовательных потребностей», «Правила психолого-педагогического сопровождения детей с ООП» и др. [1-4].

Введение новых понятий, норм, правил в области инклюзивного образования создает для общеобразовательных школ необходимые нормативно-правовые и организационные условия для реализации главных направлений в деятельности по обучению детей с особыми образовательными потребностями:

- оценку особых образовательных потребностей у учащихся с трудностями обучения;
- создание для детей с ООП специальных условий обучения;
- психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ООП.

Определение психолого-педагогического сопровождения как системно-организованной деятельности, реализуемой в организациях образования, предъявляет определенные требования и профессиональные навыки к педагогам и специалистам школьной службы сопровождения, в том числе психологам.

В вышеперечисленных нормативно-правовых документах регламентирован общий порядок организации оценки особых образовательных потребностей и психолого-педагогического сопровождения в организациях образования. Формат нормативно-правового документа не предполагает изложения конкретного содержания деятельности каждого специалиста службы сопровождения, однако без учебно-методического обеспечения профессиональной работы каждого специалиста, возникают значительные трудности в должном обеспечении всех необходимых условий обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Цель настоящих методических рекомендаций - определение содержания психологического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах Республики Казахстан.

Задачи методических рекомендаций:

1) определить компетенции психолога службы сопровождения в вопросах сопровождения учащихся с ООП в общеобразовательной школе;

2) раскрыть содержание основных направлений деятельности психолога по сопровождению учащихся с ООП:

- психологического обследования ребенка с целью установления причин и характера (вида) трудностей обучения;

- оценки особых образовательных потребностей по результатам психологического обследования.

3) составление индивидуально-развивающих программ и оказания психологической помощи учащимся с ООП. Установить порядок взаимодействия психолога с педагогами (учителями) и специалистов на этапе

оценки особых образовательных потребностей и при поддержке ученика с ООП в образовательном процессе.

Методические рекомендации составлены на основе изучения опыта психолого-педагогического сопровождения школьников с особыми образовательными потребностями, изложенного в литературных источниках, материалов летних школ с международными экспертами по вопросам развития инклюзивного образования, материалов командировок в страны ближнего и дальнего зарубежья, а также на основе результатов опытно-экспериментальной работы, проводимой в ресурсном центре Национального-научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования и общеобразовательных школах Республики Казахстан.

Настоящие методические рекомендации дополняют и конкретизируют информацию, изложенную в методических рекомендациях «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе», подготовленных И.Г. Елисеевой и А.К. Ерсариной в 2019 г. [5].

1. Содержание деятельности психолога по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе

1.1 Нормативно-правовые и организационные основы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП в общеобразовательной школе осуществляется в соответствии с Правилами психолого-педагогического сопровождения в организациях образования [3]. Согласно этих Правил под психолого-педагогическим сопровождением понимается системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями, на основе оценки особых образовательных потребностей.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения являются:

- 1) выявление и оценка особых образовательных потребностей лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 2) консультативно-методическая помощь педагогам и семье лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 3) создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации лиц (детей) с особыми образовательными потребностями.

Порядок выявления и оценки особых образовательных потребностей регламентируется Правилами оценки особых образовательных потребностей [2]. Оценка особых образовательных потребностей в общеобразовательной школе осуществляется:

- учителем класса с использованием методов наблюдения и изучения социально-эмоционального благополучия и особенностей учебно-познавательной деятельности каждого обучающегося (воспитанника), а также

критериальной оценки достижений учащихся;

- специалистами службы психолого-педагогического сопровождения (далее СППС), осуществляющих оценку особых образовательных потребностей по результатам углубленного обследования.

Оценка особых образовательных потребностей осуществляется также в психолого-медико-педагогических консультациях (далее ПМПК). Взаимодействие общеобразовательных школ с ПМПК в аспекте оценки особых образовательных потребностей осуществляется в двух направлениях.

Первое направление. Консультации, выявляя детей с особыми образовательными потребностями, как правило в дошкольном возрасте и впервые поступающих в общеобразовательные организации, предоставляют школам свое заключение и рекомендации по созданию специальных условий обучения для ученика. ПМПК определяет преимущественно те потребности, которые находятся в ее компетенции: изменение учебных программ и учебных планов, способов и критериев оценивания результатов обучения, а также потребности в специальной психолого-педагогической поддержке (услугах специалистов).

Учитель класса и специалисты сопровождения, учитывая рекомендации ПМПК, проводят свою оценку индивидуальных образовательных потребностей ученика, выявляя и конкретизируя те, которые, обнаруживаются лишь в процессе школьного обучения. К ним, например, относятся - использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения, подбор учебно-методических комплексов, подготовка индивидуальных учебных материалов, адаптация учебного места и др.

Второе направление. Учитель класса и школьная служба сопровождения выявляют детей с трудностями обучения, проводят углубленное обследование и оценивают его образовательные потребности. В зависимости от характера или степени выраженности трудностей обучения учащегося школа принимает решение: 1) об оказании помощи и услуг школьной службой сопровождения

или 2) необходимости обследования в ПМПК, в связи с выявлением потребностей, оценка которых находится в компетенции психолого-медико-педагогической консультации.

В зависимости от причин трудностей обучения, выделяют две группы детей с особыми образовательными потребностями. Первая группа включает в себя детей:

- с ограниченными возможностями: нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, речи, задержкой психического развития, аутизмом;

- трудностями усвоения отдельных учебных навыков вследствие недостаточности психических функций (умственной работоспособности, восприятия, внимания, памяти, произвольной регуляции деятельности), эмоционально-поведенческими проблемами.

У этой группы детей, имеющих выраженные трудности обучения в силу различных нарушений психоречевого развития, как правило, выявляется широкий круг образовательных потребностей, основанием для удовлетворения которых является заключение и рекомендации ПМПК.

Вторая группа включает детей, не имеющих нарушений умственного и физического развития, особые образовательные потребности которых, обусловлены социально-психологическими и факторами, препятствующими их успешному включению в образовательный процесс. К ним относятся дети с микросоциальной и педагогической запущенностью; воспитывающиеся в семьях из категорий социально уязвимых слоев населения; трудностями адаптации к местному социуму (беженцы, мигранты, кандасы); с инвалидностью.

Эти дети имеют образовательные потребности, удовлетворение которых не требует изменения учебных программ и специальной педагогической поддержки. Поэтому основанием для удовлетворения выявленных образовательных потребностей детей второй группы достаточным является

решение службы психолого-педагогического сопровождения и (или) педагогического совета организации образования, без заключения и рекомендаций ПМПК.

На основании оценки особых образовательных потребностей создаются специальные условия обучения для учащихся с особыми образовательными потребностями. Согласно Правил содержание психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями включает следующие социально-психологические и педагогические условия:

- 1) изменения учебного плана и учебных программ в виде адаптации общеобразовательных учебных программ или составления индивидуальных учебных планов и программ;
- 2) изменения способов оценивания результатов обучения (достижений ученика);
- 3) использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения;
- 4) подбор учебников, учебных пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов;
- 5) выбор формы обучения;
- 6) создание безбарьерной среды и адаптация места обучения для обеспечения физического доступа в организацию образования для лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 7) использование технических вспомогательных (компенсаторных) средств и специальных средств передвижения для обучающихся с ограниченными возможностями;
- 8) специальная психолого-педагогическая поддержка (психолога, специального педагога, педагога-ассистента).

Психолого-педагогическое сопровождение в организациях образования состоит из двух этапов. На первом этапе, на основании утвержденного директором школы Положения об организации психолого-педагогического

сопровождения, создается служба сопровождения, утверждается состав и должностные обязанности специалистов.

На этом же этапе организуется и проводится оценка образовательных потребностей обучающихся, оформляется документация специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение.

На втором этапе – по результатам оценки особых образовательных потребностей и рекомендаций ПМПК - специалисты разрабатывают индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, включающие индивидуальные учебные планы, индивидуальные/адаптированные учебные программы, индивидуально-развивающие программы специалистов, список детей с особыми образовательными потребностями для психолого-педагогического сопровождения.

После составления программ психолого-педагогического сопровождения и индивидуально-развивающих программ для учащихся с ООП осуществляется их реализация учителем на уроках и специалистами службы сопровождения на индивидуальных/подгрупповых или групповых коррекционно-развивающих занятиях. В конце четверти или полугодия (согласно индивидуальной программой сопровождения) осуществляется мониторинг учебных достижений учителем и ожидаемых результатов индивидуальной-развивающей работы каждого специалиста.

1.2. Цель, задачи и принципы психологической работы по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями общеобразовательной школы

Деятельность психолога общеобразовательной школы регламентируется Правилами психолого-педагогического сопровождения в организациях образования и Правилами деятельности психологической службы в организациях среднего образования (приложение к Приказу Министерства просвещения от 25. 08. 2022 года № 377).

Психолог общеобразовательной школьной организации имеет широкий круг должностных обязанностей. Согласно Приказу МОН РК «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов №338 в редакции приказа МОН РК от 31.03.2022 № 121», психолог организации образования:

- осуществляет деятельность, направленную на обеспечение и нормализацию психологического и социального благополучия учащихся, развитие у них способности к социально-психологической адаптации в различных жизненных ситуациях, а также оказания помощи в вопросах профессионального самоопределения;
- формирует психологическую культуру обучающихся, воспитанников, педагогических работников и родителей учащихся или лиц, их заменяющих;
- содействует реализации принципа инклюзивности и обеспечивает толерантную культуру поведения всех участников образовательного процесса;
- проводит работу по профилактике буллинга, суицидов;
- прививает антикоррупционную культуру, принципы академической честности среди обучающихся, воспитанников, педагогов и других работников;
- проводит психологическую диагностику различного профиля и предназначения, своевременно выявляет проблемы обучения, личностного азвития и поведения, составляет психологическое заключение;
- участвует в оценке особых образовательных потребностей и разрабатывает на ее основе развивающие программы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, а также программы по преодолению проблемного поведения у детей для реализации ее педагогом-ассистентом;
- оказывает психологическую помощь детям с различными психологическими проблемами, в том числе детям с особыми образовательными потребностями в форме консультаций, индивидуальных, подгрупповых и групповых развивающих занятий;
- осуществляет психологическую поддержку одаренных обучающихся;

- оказывает консультативную помощь родителям, учителям, специалистам, в решении конкретных психологических проблем.

Все вышеперечисленные обязанности школьного психолога условно можно разделить на две группы. В первую группу будут включены те, которые направлены на оказание психологической помощи (преимущественно, профилактической и консультативно-просветительской) учащимся с типичным развитием, но имеющим различные психологические проблемы, несвязанных с нарушениями психофизического развития, а также консультативной помощи учителям и администрации школы. Эти должностные обязанности осуществляются школьным психологом самостоятельно, в рамках своей профессиональной компетенции, без тесного взаимодействия со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения.

Ко второй группе обязанностей психолога отнесем те, которые связаны с оказанием помощи детям с особыми образовательными потребностями, в том числе с ограниченными возможностями, вследствие различных нарушений психического развития. Эта помощь предполагает выполнение углубленной диагностической и коррекционно-развивающей работы (в форме индивидуальных/подгрупповых) занятий, а также плотное взаимодействие с другими специалистами службы сопровождения в совместной (командной) работе по оценке особых образовательных потребностей, составлению программ психолого-педагогического сопровождения учащихся, мониторингу его результатов.

Безусловно, такой широкий круг обязанностей не может быть выполнен единственным специалистом – психологом организации образования. При наличии порогового количества детей с ООП (4%) и создании службы психолого-педагогического сопровождения школе рекомендуется иметь две единицы психолога. Объектом работы первого (школьного) психолога будут дети с нарушениями психофизического развития, а задачами психологической работы станут:

- нормализация психологического и социального благополучия учащихся, развитие у них способности к социально-психологической адаптации в различных жизненных ситуациях, а также оказания помощи в вопросах профессионального самоопределения;

- формирование психологической культуры обучающихся, педагогических работников и родителей учащихся или лиц, их заменяющих;

- работа по профилактике буллинга, суицидов;

- привитие антикоррупционной культуры, принципов академической честности среди обучающихся, педагогов и других работников;

- проводит психологическую диагностику различного профиля и предназначения, своевременно выявляет проблемы личностного развития, составляет психологическое заключение.

Эти должностные обязанности, не связанные с деятельностью психолого-педагогического сопровождения детей с ООП школьный психолог выполняет в соответствии с Правилами деятельности психологической службы в организациях среднего образования.

Объектом работы другого психолога, как члена школьной службы (команды) психолого-педагогического сопровождения будут дети с ограниченными возможностями и трудностями обучения, обусловленные недостаточностью отдельных психических функций: работоспособности, внимания, памяти, письменной речи, произвольной регуляции учебной деятельности, нарушениями/трудностями общения и социального взаимодействия, поведения. Должностные обязанности психолога службы психолого-педагогического сопровождения сконцентрированы на деятельности по оказанию помощи детям с особыми образовательными потребностями, раскрытие содержания которой и является целью настоящих методических рекомендаций.

Психолог, оказывающий развивающую помощь детям с особыми образовательными потребностями является членом службы психолого-

педагогического сопровождения школы, в состав которой кроме него включены: логопед, специальный педагог (дефектолог), социальный педагог, педагог-ассистент.

Работа психолога, как и других специалистов строится на общих принципах службы ППС школы [5]:

а) междисциплинарного подхода к оценке трудностей обучения, предполагающий обследование ребенка различными специалистами (психологом, логопедом, специальными и социальными педагогами, учителем класса);

б) построение партнерских отношений с родителями: учет мнения семьи об особенностях и сильных сторонах ребенка, привлечение родителей оценке ООП, использование родительских ресурсов и потенциала в обучении, воспитании, индивидуально-развивающей работе.

в) динамического изучения меняющихся потребностей учащихся: мониторинг удовлетворения потребностей и возникновения новых в процессе обучения;

г) командной работы на основе:

- соблюдения единого подхода и требований к выявлению и оценке трудностей школьного обучения и ООП;

- приверженности единым ценностям: уважение к личности ученика, предполагающее, в том числе сохранение конфиденциальности предоставляемой семьей информации о ребенке;

- сотрудничества, взаимного уважения и доверия всех участников образовательного процесса: учителя, специалистов, родителей и ребенка;

- разделения ответственности между специалистами сопровождения.

Целью психологической работы является: осуществление психологического сопровождения, направленного на сохранение и укрепление психологического здоровья детей, и обеспечение полноценного и гармоничного

развития в условиях школы посредством диагностической, развивающей и консультационно-просветительской деятельности.

Задачи деятельности психолога:

- выявление детей с трудностями обучения и психологическое обследование с целью оценки характера трудностей и причин их возникновения;
- диагностика трудностей обучения и документирование результатов обследования в соответствующих формах;
- оценка особых образовательных потребностей учащихся по результатам психологического обследования;
- участие в составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения учащихся по созданию специальных условий обучения;
- составление индивидуально-развивающей программы психологической помощи для учащихся, нуждающихся в ней;
- проведение индивидуальных и групповых занятий с учащимися;
- консультирование учителей, специалистов, родителей, администрации школы;
- мониторинг результатов реализации программ психолого-педагогического сопровождения и индивидуально-развивающей программы психологической помощи;
- взаимодействие с остальными специалистами службы ППС.

Эти задачи являются последовательными направлениями его работы в качестве психолога службы ППС. Каждое направление психологической работы имеет свое содержание: задачи, принципы организации, формы и методы работы.

Психолог ведет документацию, как организующую, так и раскрывающую его деятельность в службе психолого-педагогического

сопровождения. Образцы документации психолога службы сопровождения представлены в Приложении 1.

1. Документация, организующая деятельность педагога-психолога:

- 1) план работы специалиста на учебный год;
- 2) недельный график работы;
- 3) журнал учета посещаемости развивающих занятий (включает: списки групп, подгрупп, расписание индивидуальных, подгрупповых, групповых занятий);
- 4) годовой рефлексивный отчет;
- 5) паспорт кабинета специалиста (при наличии).

2. Документация, раскрывающая деятельность психолога СППС:

1) протокол наблюдения проявлений трудностей ученика на уроке (форма 2 а, б см. Методические рекомендации «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе»);

2) протоколы психологического обследования учащихся (при необходимости);

3) психологическое представление на учащегося;

4) индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы с детьми (направления и содержание программ);

5) поурочные планы (конспекты) групповых и индивидуальных занятий.

Для проведения психологической индивидуальной/подгрупповой или групповой работы с учащимися с ООП необходимы соответствующие условия:

-отдельный кабинет площадью не менее 20 кв.м.;

- оснащение оборудованием и мебелью в соответствии с Приказом МОН РК от 22 января 2016 года № 70.;

- специальное развивающее оборудование, пособия, игрушки, стимульный материал для психологического обследования и проведения развивающей работы.

Примерный перечень развивающего оборудования и методического оснащения кабинета психолога указан в Приложении 2.

2. Психологическое обследование и оценка особых образовательных потребностей учащихся с трудностями обучения

2.1. Выявление и психолого-педагогическое обследование учащихся с трудностями обучения

В начале учебного года психолог, совместно с другими специалистами службы сопровождения проводят диагностико-ознакомительную работу, включающую в себя несколько этапов.

На первом этапе осуществляется сбор информации о характере трудностей в учении и обучении ученика. Изучаются заключения и рекомендации ПМПК для детей с особыми образовательными потребностями, поступивших или обучающихся в школе; составляется список в журнале учета обучающихся с особыми образовательными потребностями (Форма 1. – далее см. Методические рекомендации «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ООП в общеобразовательной школе», 2019 г.).

На этом этапе психолог составляет список детей, которым ПМПК рекомендовала услуги психолога. В дальнейшем психолог сосредотачивает свое внимание на изучение особенностей и возможностей этих детей. Специалист проводит беседу и анкетирование родителей каждого ученика, направленных на выяснение особенностей психофизического здоровья, познавательной и эмоционально-волевой сферы, социального-психологического развития по установленной форме (Формы 1а,б), а также изучает данные «Коммуникативного паспорта», заполненного родителями по инициативе классного педагога (Форма 1в).

Далее психолог посещает классные уроки в течении рабочей недели, на которых наблюдает за поведением и учебной деятельностью ребенка с ООП. В ходе наблюдения по установленной форме (Форма 2а) он осуществляет

текущую оценку различных аспектов поведения, коммуникации, деятельности ученика на уроке в баллах. Следует отметить необходимость и принципиальную важность изучения поведения и деятельности ребенка в условиях классно-урочной работы, поскольку это позволяет непосредственно выявить те особенности и проблемы ученика, которые препятствуют его успешному обучению в классе. В конце рабочей недели подводятся итоги наблюдения «Психолого-педагогическая оценка поведения и деятельности ученика на уроке» (Форма 2б).

На этом же этапе психолог анализирует данные, полученные в ходе беседы, анкетирования родителей, наблюдения за ребенком в классе, а также обсуждения его особенностей и трудностей обучения в классе с учителем. В результате анализа и предварительного обобщения данных психолог формулирует диагностическую гипотезу (предположение) о характере и причинах трудностей обучения ребенка. Предварительная гипотеза может отражать различные варианты трудностей обучения, связанные с нарушениями или недостаточностью умственной работоспособности, внимания, памяти, восприятия, устной и письменной речи, поведения, коммуникации. Специалисту необходимо сформировать предположение о главных (первичных) трудностях обучения ребенка и выбрать соответствующие направления и методы углубленного индивидуального психологического обследования.

Второй этап – индивидуальное психологическое обследование Главным требованием к углубленному обследованию является его направленность на установление причин, характера или вида трудностей обучения (соотношения первичных и вторичных). Для этого психологу необходимо ориентироваться на психолого-педагогическую систематизацию трудностей обучения, изложенную ниже в тексте.

Исходя из сложившейся на первом этапе гипотезы о возможных причинах трудностей обучения, специалист в качестве предмета своего исследования выбирает те области развития, психические функции или стороны речевого

развития школьника, недостаточность которых, в первую очередь влияет на его успеваемость. Например, если психолог наблюдения за учеником на уроке; беседы и анкетирования родителей выявляют у ученика трудности переработки слухоречевой информации, то в фокусе их углубленного обследования должны стать – особенности слухоречевого внимания и памяти, понимания речи в процессе коммуникации с учителем в классе.

Психологическое обследование проводится в форме констатирующего и обучающего эксперимента с использованием различных психологических методик, тестов, заданий, используемых в психолого-педагогической диагностике познавательной деятельности [6-9].

Условия и требования к проведению психологического обследования.

1. Приступая к экспериментально-психологическому исследованию, необходимо предварительно ознакомиться с историей развития ребенка, данными, полученными из медицинской документации (сведения о состоянии слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи) и беседы с родителями и учителями. Это позволит ему учитывать те или иные особенности ребенка при выборе стратегии, тактик и методов обследования.

2. В ходе обследования следует руководствоваться принципом гуманного (корректного) отношения к ребенку, исключая любые действия и слова, травмирующие ребенка. Следует сохранять спокойный, доброжелательно-сдержанный тон, избегать каких-либо крайних оценок ребенка и его деятельности, поддерживать и хвалить его в ходе обследования.

Обследование проводится при условии хорошего самочувствия, положительного эмоционального состояния ребенка. Если ребенок соматически неблагополучен, голоден, а также по тем или иным причинам отказывается вступать в контакт, то лучше назначить новую встречу. Не следует принуждать ребенка к выполнению заданий, если он категорически отказывается.

3. Предлагаемые задания должны быть доступны возрасту,

индивидуальным особенностям и возможностям ребенка. Вербальные и/или невербальные инструкции, форма и приемы предъявления заданий должны обеспечить понимание ребенком того, что он должен сделать.

Беседа с ребенком не должна носить характер настойчивого расспроса; в зависимости от целей обследования она может строиться не на прямых, а косвенных вопросах.

4. Для детей с сенсорными и двигательными нарушениями должен быть предусмотрен арсенал методик и специального вспомогательного оборудования, которые помогут создать необходимые условия для обследования.

5. Психологическое обследование рекомендуется начинать с легких заданий, которые будут доступны и интересны ребенку, что будет способствовать созданию эмоционального комфорта и повышению мотивации.

Конечная цель психологического обследования – это не формальное изложение результатов обследования и общая характеристика всех психических функций, поведения и личности ребенка, а установление причин, характера их недостаточности (нарушений) и степени влияния на успешность школьного обучения, а также сильных сторон, возможностей и ресурсов ребенка.

Результатом психологической диагностики является психологическое заключение (представление психолога), в котором в обобщенном виде изложены результаты обследования, предполагаемый характер и причины трудностей обучения. Окончательное определение характера (вида) и причин трудностей обучения будет установлено на совместном обсуждении всеми специалистами и учителем класса, поскольку информация, полученная в ходе обследования логопедом, специальным педагогом, социальным педагогом может внести существенный вклад в уточнение итоговой характеристики ученика с трудностями обучения.

Третий этап – совместное (специалисты, учитель класса) обсуждение

трудностей обучения, определение особых образовательных потребностей ученика и содержания психолого-педагогической поддержки ученика. На совместном заседании службы сопровождения учителя и каждый специалист дают характеристику ребенку в рамках своей профессиональной компетенции: особенности, отклонения/нарушения, трудности обучения, причины и механизмы их возникновения, раскрывают возможности и сильные стороны ученика.

При коллегиальном обсуждении результатов междисциплинарного диагностического обследования и формировании итогового заключения необходимо руководствоваться ниже следующими принципами.

1. Всестороннее и комплексное изучение особенностей развития ребенка:

- выяснение данных о здоровье ребенка: состояния слуха, зрения, моторики, наличия соматических и психоневрологических заболеваний, в том числе инвалидности;

- социальной ситуации развития ребенка; условий и типа воспитания, характера детско-родительских отношений; сформированности коммуникативных и социально-адаптивных навыков;

- исследование особенностей познавательной, эмоционально-волевой сферы, общения и поведения.

2. Принцип комплексного подхода предполагает оценку развития ребенка всеми профессионалами, не только психологом, но и учителем, специальным педагогом, логопедом, социальным педагогом и родителями.

3. Системное и целостное изучение ребенка: установление причин и механизмов возникновения трудностей обучения, установления соотношения первичных (ведущих) и вторичных трудностей, препятствующих успешному обучению.

4. Динамическое изучение ученика, предполагающее определение его зоны ближайшего развития. Задача психолога - установление двух уровней психического развития ребенка - актуального и потенциального. На актуальном

уровне специалист констатирует сформированность когнитивных, коммуникативно-поведенческих навыков необходимых для школьного обучения. Потенциальный уровень ребенка определяется в ходе обучающего эксперимента при усвоении ребенком новых способов действий; анализа динамики его развития и уточнение возможностей и ресурсов ребенка в процессе школьного обучения.

5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка при организации условий и методов построения диагностического обследования.

6. Принцип качественного анализа предполагает учет не только внешне наблюдаемого поведения и результатов выполнения отдельных проб, но и тщательный анализ всей психической деятельности ребенка, общего темпа ее протекания, особенностей поведения, эмоциональных реакций и отношения к обследованию, характера взаимодействия родителей и ребенка, способов выполнения заданий, восприимчивость к помощи взрослого, отношения к результатам деятельности. Качественный анализ не противопоставляется учету количественных данных.

На третьем этапе гипотезы о характере и причинах трудностей обучения каждого специалиста и учителя формируется в окончательное заключение или сводную характеристику учащегося (Форма 4) в которой отражены характер, причины трудностей обучения в соответствии с психолого-педагогической систематизацией трудностей школьного обучения, а также основные направления психолого-педагогической работы по их преодолению.

На этом же этапе специалистами службы ППС осуществляется оценка особых образовательных потребностей ребенка, составляются рекомендации по созданию специальных условий обучения для него и разрабатывается общая программа психолого-педагогического сопровождения в соответствии с методическими рекомендациями («Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями», 2019 г.).

2.2. Психолого-педагогическая систематизация трудностей школьного обучения

Проблема школьной неуспеваемости учащихся общеобразовательных школ традиционно является главным фокусом внимания школьной психологической службы и предметом различных психологических исследований. В психологической, а также психиатрической литературе широко представлены различные варианты школьной дезадаптации, их причины и психологические механизмы формирования, изложены основные направления консультативно-профилактической работы школьного психолога [6, 10-13].

Как известно, до внедрения принципа инклюзивности в общеобразовательные организации, все случаи школьной неуспеваемости рассматривались как проблемы нормотипичных детей, не имеющих нарушений психофизического развития (в противном случае такие учащиеся направлялись в специальные школы). В качестве основных показателей или причин школьной дезадаптации детей с типичным развитием принято выделять следующие:

- отклонения в психосоматическом здоровье: повышенная утомляемость, медленный темп, недостаточность внимания, памяти;
- недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности к школе: трудности адаптации к школьному режиму, недостаточность контроля собственного поведения, волевых усилий и чувства ответственности в учебе, навыков общения с одноклассниками, учителями, обусловленные как, правило внешними (психогенными факторами): особенностями семейного воспитания (потворствование, гиперопека и др.) и социальной ситуации развития ребенка;
- несформированность предпосылок учебной деятельности, психомоторных и интеллектуально-речевых навыков, необходимых для школьного обучения, педагогическая запущенность.

Все вышеперечисленные причины школьной дезадаптации у нормотипичных детей могут обнаруживаться также у детей с ограниченными возможностями, у которых нарушения слуха, зрения, интеллекта, речи и т.д., осложняются психогенными факторами. В тоже время особенности психофизического развития детей с ОВ, необходимость их учета в развивающем воздействии, требует от психолога службы ППС более широких профессиональных знаний в специальной психологии и навыков в психодиагностической и развивающей работы с этой категорией детей.

Предлагаемая психолого-педагогическая систематизация трудностей школьного обучения разработана с целью выявления наиболее типичных проблем обучения, встречающихся в школьной практике у детей с нормотипичным и нарушенным развитием и обеспечения социально-педагогического подхода к пониманию, оценке и оказанию помощи всем детям с ООП в организациях образования. В отличие от медицинского подхода, преобладавшего ранее в специальной педагогике (дефектологии) и сфокусированного на диагностику и коррекцию нарушений и отклонений на основе медицинских диагнозов, социально-педагогический подход предполагает психолого-педагогическую оценку проблем обучения детей с ООП.

Психолого-педагогическая систематизация трудностей обучения позволяет:

- установить психолого-педагогические причины и механизмы возникновения трудностей обучения;
- провести психолого-педагогический анализ различных проявлений школьной неуспеваемости во взаимосвязи и взаимообусловленности и обобщить их в целостную картину первичных и вторичных трудностей обучения;
- разработать индивидуально-развивающую программу для ребенка, направленную на преодоление причины трудностей обучения и максимально

соответствующей особенностям и возможностям учащегося;

- обеспечить эффективность развивающего обучения, на основе дифференцированного и индивидуального подходов.

Психолого-педагогическая систематизация представляет собой типологию различных отклонений психического развития, обуславливающих возникновение трудностей обучения. Методологическими основами систематизации стали теоретические положения:

- концепции Л.С.Выготского и других исследователей о закономерностях и этапах психического нормативного и отклоняющегося развития, принципах и содержании психолого-педагогической диагностики [14-16];

- основные положения возрастной психологии, возрастнопсихологического консультирования детей школьного возраста, специальной психологии [10-13, 17,18];

- нейропсихологической теории А.Р.Лурии о динамической организации психических функций и функциональных блоках мозга, а также положения детской нейропсихологии о закономерностях формирования психических процессов в онтогенезе [20-23].

Методическими основами систематизации являются положения возрастной и специальной психологии в области диагностики психического развития; нейропсихологической диагностики трудностей школьного обучения [6-9,13,18].

Применение психолого-педагогической систематизации в диагностике трудностей обучения не отменяет необходимости знания и изучения клинкопсихологических особенностей различных вариантов и нарушений психического развития, характерных для детей с ограниченными возможностями. Психолог службы сопровождения должен быть достаточно хорошо осведомлен в области специальной психологии и патопсихологии.

[9,17-19]. Причины трудностей обучения:

I. Трудности обучения, обусловленные недостаточностью или нарушениями отдельных психических функций.

1) Трудности обучения, обусловленные снижением или нарушением умственной работоспособности.

2) Трудности обучения, обусловленные снижением или нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения (функций программирования контроля).

3) Трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью слухоречевых функций.

4) Трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью зрительных функций.

5) Трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью зрительно-пространственных функций.

6) Трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью кинестетических функций.

7) Трудности обучения, обусловленные нарушением или недостаточностью кинетических (динамических) функций.

II. Трудности обучения, обусловленные эмоционально-поведенческими, коммуникативными, психологическими и социальными причинами.

1) Трудности обучения, обусловленные особенностями семейного воспитания. Воспитание по типу:

- доминирующей гиперпротекции (авторитарное, чрезмерно строгое, с жесткой регламентацией образа жизни и наказаниями воспитание);

- гиперопеки, потворствования и балования, с отсутствием требований и запретов;

- гипоопеки и безнадзорности;

- непоследовательного воспитания, при котором отсутствуют единые правила, нет единства требований со стороны взрослых;

- низкая воспитательная компетентность родителей: не знают, как организовать и помогать в обучении ребенка, выполнении домашних заданий.

2) Трудности адаптации к школьной жизни:

- трудности, связанные с привыканием к новому режиму дня (в первом классе);
- трудности адаптации ребенка к классному коллективу;
- трудности в области взаимоотношений ребенка с учителем;

3) Трудности обучения, обусловленные проблемами общения:

- нарушения общения и социального взаимодействия (в рамках расстройств аутистического спектра);
- трудности общения со сверстниками (конфликтный, агрессивный, объект насмешек, неприятия и преследования).

4) Трудности обучения, обусловленные неправильным (психотравмирующим) поведением учителя к ребенку.

- авторитарный стиль общения учителя с детьми;
- грубость, бестактность, жестокость, невнимательное отношение к индивидуальным особенностям и проблемам детей;
- ребенок как объект уничижения, оскорбления, вышучивания со стороны учителя.

5) Трудности обучения, обусловленные отсутствием или распадом учебной (школьной) мотивации.

6) Трудности обучения, обусловленные социально-психологическими причинами:

- микросоциальная и педагогическая запущенность;
- воспитание в семье социального риска (алкоголизм, наркомания и пр. у родителей);
- семьи переселенцев (кандасов), беженцев, мигрантов и пр.;
- проблемы внутрисемейных отношений (конфликты в семье, развод, смерть родителя).

3. Психологическое обследование детей с трудностями обучения, обусловленных недостаточностью отдельных психических функций

Диагностика причин трудностей обучения, связанных с недостаточностью отдельных психических функций осуществляется с применением различных психологических методов, методик и тестов, используемых в психодиагностике (патопсихологии, специальной психологии), а также в детской нейропсихологии [6-9,19,24].

В настоящее время нейропсихологические методы диагностики и коррекции трудностей школьного обучения, связанные с нарушениями или незрелостью психических функций, признаются наиболее адекватными и эффективными. Их использование позволяют выявить причины и механизмы формирования тех или иных трудностей и определить направления и методы коррекционно-развивающей работы.

Нейропсихологический подход к оценке и преодолению трудностей обучения разработан в рамках современной детской нейропсихологии, основанной на теоретических положениях Л.С. Выготского и А.Р.Лурии о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации психических функций в онтогенезе и современных нейропсихологических исследованиях [14, 20-22].

Согласно теории о динамической организации психических функций А.Р.Лурии, реализация любой психической функции (внимания, памяти, речи), навыков (письма, чтения, счета) обеспечивается всеми отделами и уровнями головного мозга [20].

Эти отделы и уровни функционально разделены в три блока мозга:

I - блок регуляции тонуса и бодрствования.

Этот функциональный блок связан с глубинными (стволовыми, подкорковыми) отделами мозга и обеспечивает активность мозга - всех видов психической деятельности. Функциями первого блока являются:

- обеспечение и поддержание общего тонуса мозга, состояние

активности и бодрствования;

- активация и обеспечение процессов внимания;
- обеспечение процессов модально-неспецифической памяти: запечатление, хранение и переработку информации;
- эмоционально-мотивационная регуляция поведения.

При недостаточном функционировании этого блока мозга отмечаются повышенная утомляемость, истощаемость, особенно интеллектуальной деятельности, снижение (нарушение) общих процессов внимания и памяти, а также эмоционально-мотивационной регуляции поведения.

II - блок приема, переработки и хранения информации.

Обеспечивается задними: височными, теменными, затылочными отделами коры больших полушарий и зонами их перекрытия. Эти структуры мозга обеспечивают прием, переработку (анализ) слуховой, зрительной, тактильной, кинестетической и зрительно-пространственной информации. Дисфункция этих корковых структур мозга приводят к возникновению различных трудностей обучения, связанных с недостаточной переработкой слухоречевой, зрительной, тактильной, кинестетической и зрительно-пространственной информации.

III - блок программирования, регуляции и контроля (саморегуляции или произвольной регуляции) деятельности и поведения.

Функционирование этого блока мозга связано с лобными отделами мозга, обеспечивающих целенаправленность (принятие и удержание цели), планирование, регуляцию и контроль всех видов произвольной (осознанной) деятельности, а также серийную организацию движений и действий.

Все психические процессы и виды деятельности обеспечиваются совместной и согласованной работой всех трех функциональных блоков мозга. Недостаточность или нарушения работы любого из блоков негативно отражается на реализации различных видов психической деятельности, в том числе учебной.

Нейропсихологический подход к диагностике (анализу) и преодолению проблем обучения предполагает выделение ведущего фактора в происхождении трудностей обучения. Нейропсихологический фактор является связующим понятием между психическими функциями и мозгом, связан с определенными структурами мозга и обеспечивает реализацию специфического звена в различных психических процессах.

В нейропсихологии выделяют различные факторы; среди которых можно выделить те, которые в наибольшей степени влияют на успешность школьного обучения ребенка. К ним относятся:

1) энергетический фактор – связан со стволовыми и подкорковыми структурами мозга и обеспечением состояния бодрствования и активности (умственной работоспособности). С недостаточностью или слабостью этого фактора связывают трудности обучения, обусловленные снижением или нарушением умственной работоспособности;

2) слухоречевой фактор – обеспечивается работой височных отделов коры головного мозга по реализации функций: слухового и речевого восприятия (фонематического слуха), внимания, слухоречевой памяти, а также различных речевых процессов: понимания и собственной речи, письма и чтения, счетных операций и др. При слабости или недостаточности этого фактора отмечаются трудности обучения, обусловленные нарушениями или недостаточностью слухоречевых функций.

3) зрительный фактор – связан с затылочными отделами коры головного мозга и обеспечивают реализацию таких процессов, как зрительное восприятие (узнавание предметов), зрительная память, процессы письма, чтения, счета и др. Слабость или недостаточность этого фактора является причиной трудностей обучения, обусловленных нарушениями или недостаточностью зрительных функций.

4) зрительно-пространственный фактор связан с зоной перекрытия теменных, затылочных и височных отделов коры головного мозга и

обеспечивает реализацию различных функций: зрительно-пространственной ориентировки, зрительно-пространственных восприятия, памяти, а также развитие зрительно-пространственных представлений, необходимых для формирования письма, чтения, счетных операций и других учебных навыков. С недостаточностью или слабостью этого фактора связывают трудности обучения, обусловленные нарушениями или недостаточностью зрительно-пространственных функций;

5) кинестетический фактор связывают с теменными (постцентральными) отделами коры больших полушарий, который обеспечивает правильность и точность позы, уклада, движения руки при написании букв, цифр или их элементов и органов артикуляции при произнесении звуков речи. При недостаточности этого фактора могут быть обнаружены трудности обучения, обусловленные нарушениями или недостаточностью кинестетических функций;

6) динамический фактор связан с заднелобными (премоторными) отделами мозга и отвечает за динамическую организацию актов письма, чтения, устной речи – быстрого и плавного перехода от одного элемента (буквы, слова) к другому, автоматизации навыков, письма, чтения и счета. Слабость или недостаточность этого фактора является причиной трудностей обучения, обусловленных нарушениями или недостаточностью кинетических функций;

7) фактор программирования и контроля связан с лобными отделами коры головного мозга, обеспечивающих произвольную регуляцию любой осознанной, в том числе учебной деятельности, а именно: целеполагание, программирование, поэтапное выполнение и контроль. При слабости или недостаточности этого фактора отмечаются трудности обучения, обусловленные нарушениями или недостаточностью произвольной регуляции деятельности.

Все психические функции, процессы, виды деятельности могут быть соотнесены с определенным фактором, например: различение звуков на слух,

слухоречевая память, письмо под диктовку, понимание словесных объяснений, смысла математических задач связаны со слухоречевым фактором. В свою очередь недостаточность или нарушение (выпадение) одного или нескольких факторов приводят к трудностям реализации самых различных функций и процессов. Так недостаточность зрительно-пространственного фактора может проявляться проблемами ориентировки в пространстве, на листе тетради, оптическими ошибками на письме и при чтении, трудностями усвоения счета, понимания смысла слов, выражающих пространственно-временные отношения в математических задачах и др.

У детей с трудностями обучения может отмечаться преимущественное нарушение одних психических функций, при относительной сохранности других или нарушения/недостаточность сразу двух и более функций. При сочетанном нарушении нескольких функций возможно преимущественное нарушение одних и, в меньшей степени, других.

Дефицит или выпадение одной психической функции характерно для детей с типичным развитием, но имеющих специфические трудности усвоения отдельных школьных навыков (дисграфия, дислексия или дискалькулия).

Для детей с темповой задержкой психического развития отмечается незрелость (недостаточная сформированность) нескольких психических функций, как правило, позже формирующихся: зрительно-пространственных функций и функций программирования и контроля. У детей с ЗПР по типу инфантилизма, с синдромом гиперактивности и дефицита внимания преобладают незрелость или нарушения функций программирования и контроля (произвольной регуляции).

У детей с нарушениями интеллекта отмечаются нарушения всех психических функций в силу общего психического недоразвития. В тоже время возможно сочетание легких нарушений интеллекта с более грубым дефицитом отдельных психических функций: умственной работоспособности или произвольной регуляции; слухоречевых или зрительно-пространственных

функций. В этих случаях дети нуждаются в коррекционно-развивающей помощи, без которой невозможно усвоение учебных навыков (письма, чтения, счета) в рамках индивидуальной образовательной программы.

3.1. Обследование детей с трудностями обучения, обусловленных снижением или нарушением умственной работоспособности

3.1.1. Характеристика детей со снижением или нарушениями умственной работоспособности.

Снижение или нарушения (более тяжелый вариант) умственной работоспособности могут выявляться как у обычных детей, так и детей с ограниченными возможностями. Причинами снижения (нарушения) умственной работоспособности являются: тяжелые или хронические соматические заболевания в виде астенических состояний; неврологические расстройства, в том числе после перенесенных нейроинфекций (менингита, энцефалита), черепно-мозговых травм и др. в виде церебрастении или повышенной истощаемости нервной системы. Низкая умственная работоспособность не всегда может быть связана с медицинским диагнозом; ее проявления нередко обнаруживаются лишь при интеллектуальной нагрузке и не всегда сопровождаются болезненными симптомами, например, головной болью.

Следует отметить, что сниженная или низкая умственная работоспособность является характерной особенностью детей с нарушениями общения и социального взаимодействия (аутизмом) и интеллекта. Для аутичных детей изначально присуща повышенная психическая истощаемость и пресыщаемость, особенно при произвольной (активной, целенаправленной) деятельности, к которой безусловно можно отнести учебную деятельность, требующей психической выносливости, как в выполнении учебных заданий, так и коммуникации с учителем.

У всех детей с нарушениями интеллекта отмечается повышенная истощаемость нервной системы в связи с органическим поражением мозга,

следствием которого является нарушение всех сторон познавательной деятельности, в том числе умственной работоспособности, внимания, памяти.

Поскольку повышенная истощаемость является одной из особенностей, но не главной причиной и ведущим нарушением у детей с аутизмом и нарушениями интеллекта, то вынесение заключения «Трудности обучения, обусловленные нарушением или снижением умственной работоспособности» этим категориям детей нецелесообразно, за исключением тех случаев, когда эти общие нарушения сопровождаются крайне выраженной истощаемостью, препятствующей успешному обучению в классе.

Основные проявления сниженной или нарушенной умственной работоспособности:

- повышенная утомляемость, истощаемость психической и, прежде всего, учебной деятельности. Повышенная утомляемость проявляется постоянно в течении длительного времени (от 3-4х недель) и не связана с временными трудностями и состояниями - после перенесенной болезни, плохом сне и т.д.;

- различные варианты нарушений умственной работоспособности: замедленная вработываемость (никак не может включиться в работу), резкие колебания работоспособности в течении урока или рабочего дня, постепенное снижение или быстрое падение работоспособности;

- снижение и неустойчивость внимания, его колебания при утомлении;

- снижение учебной продуктивности и успеваемости;

- при истощении, нарастании учебной нагрузки и трудностях, неудачах в учебной деятельности появляются эмоциональная неустойчивость, раздражительность, отмечается чрезмерность эмоциональных негативных реакций, возможны поведенческие срывы (вербальная или физическая агрессия), иногда сопровождаемые вегетативными реакциями (краснеет-бледнеет).

Результаты наблюдения за такими учащимися на уроках учителем,

психологом, а также родителями при выполнении домашних заданий выявляют характерные особенности их деятельности и поведения.

Учащийся на уроке в классе или при выполнении домашних заданий, либо замедленно, не сразу включается в выполнение заданий в начале урока, но позже работоспособность повышается. Другой вариант нарушений работоспособности проявляется постепенным, но стойким истощением вплоть до прекращения учебной деятельности (перестает выполнять классные задания). В тяжелых случаях истощение может наступить уже на первом уроке (на 10-30 мин.), в более легких – к 3-4 уроку.

Также может наблюдаться третий вариант истощения: колебания работоспособности в течении урока или школьного дня. После периода истощения работоспособность может восстанавливаться, хотя на сниженном уровне.

При утомлении ребенка взрослые отмечают у него следующие особенности деятельности и поведения:

1) снижение внимания, памяти, самоконтроля (ребенок не замечает и не исправляет ошибок);

2) появление разнообразных ошибок при счете, чтении и письме: пропуск, замены букв; недописывание слов, фраз или невыполнение всего объема классной работы. Часто меняется почерк: величина букв, нажим, наклон.

Ошибки непостоянны и разнообразны; их появление связано с истощением ребенка. Если состояние умственной работоспособности удовлетворительное, то ошибок значительно меньше. Часто домашние работы выполняются лучше, чем в классе.

3) поведенческие проявления:

- медлительность, заторможенность, пассивность, безразличие к учебной работе. Ребенок при истощении может не реагировать на обращения к нему; находиться в состоянии заторможенности, ложиться на парту, сползать с нее;

- у других детей истощение проявляется двигательным беспокойством: ребенок вертится на стуле, раскачивается, отвлекается на посторонние раздражители и пр.

Такое поведение ребенка на уроке или дома, а также плохое выполнение учебных заданий вызывает со стороны взрослых (в тех случаях, если они не понимают истинных причин такого поведения и принимают его за лень и безответственность ребенка) негативную оценку, вплоть до его наказания, а также предъявлению различных требований, которых ученик не в состоянии выполнить. В этих ситуациях нередко можно наблюдать различные эмоциональные (капризы, крики, плач) и поведенческие реакции и действия: отказ от выполнения заданий, протест, вербальная или физическая агрессия и пр.

3.1.2. Выявление и психологическое обследование детей со сниженной или нарушенной умственной работоспособностью

На этапе выявления учащихся, чьи трудности обучения могут быть обусловлены низкой работоспособностью психолог:

- знакомится с заключением и рекомендациями ПМПК, в которых могут быть указания на нарушение умственной работоспособности и необходимость психологической работы по ее повышению;

- изучает результаты анкетирования и анамнез ребенка в ходе беседы с родителями, медицинскую документацию о состоянии здоровья ребенка. Данные полученные от родителей могут указывать на наличие повышенной истощаемости, утомляемости ребенка;

- наблюдает за деятельностью и поведением ребенка на уроке, фиксируя в протоколе наблюдения те особенности, которые могут быть связаны со снижением или нарушениями работоспособности. В ходе наблюдения важно установить - на каком уроке или какой минуте урока у учащегося наступает истощение, как оно проявляется в учебной деятельности и поведении ребенка;

- изучает школьные тетради: выполнение классных и домашних работ, количество и характер ошибок, особенности почерка;

- беседует с учителем об особенностях работоспособности ребенка в классе.

В результате анализа данных полученных на этапе выявления и формирования диагностической гипотезы о нарушениях или снижении умственной работоспособности, как основной или одной из причин трудностей обучения, психолог проводит индивидуальное обследование.

Экспериментально-психологическое обследование проводится с использованием специальных методик, тестов, заданий. Используются широко известные методики и тесты, направленные на исследование умственной работоспособности и внимания: «Таблицы Шульте» (отдельные таблицы для детей младшего и среднего школьного возраста), «Тест Пьерона-Рузера», «Корректурная проба» (различные варианты по сложности) и др. [6-8,19].

Анализ результатов выполнения осуществляется в соответствии с установленными критериями, указанными в методиках и тестах. Общими признаками в пользу нарушений умственной работоспособности будут: увеличение времени выполнения в сравнении с нормативами, количество ошибок, пропусков (знаков, строчек).

Важно оценить динамику выполнения заданий в ходе ежеминутной фиксации количества просмотренных знаков или строчек. По скорости выполнения мы можем заметить проявления:

- замедленной вработываемости: сначала ребенок выполняет задание в медленном темпе, замедленно переключается, застревает, допускает ошибки, затем темп убыстряется, уменьшается количество ошибок;

- постепенного и стойкого истощения: ребенок начинает действовать в достаточном темпе с хорошей концентрацией внимания, но к середине или концу задания темп значительно замедляется, появляются ошибки, ребенок может даже не выполнить задание до конца из-за истощения;

- колебаний работоспособности: ребенок действует в неравномерном темпе – то быстро и без ошибок, затем при утомлении темп замедляется, появляются ошибки, затем темп может восстанавливаться.

В качестве дополнительного метода исследования работоспособности и внимания рекомендуется использование методики А.Р.Лурии «10 слов». Эта методика, направленная на исследование слухоречевой памяти, позволяет выявить влияние умственной работоспособности на процессы запоминания. В пользу низкой умственной работоспособности, а не собственных нарушений слухоречевой памяти, могут отмечаться такие особенности мнестической деятельности, как:

- замедленное запоминание при воспроизведении достаточного количества слов к 4-5 воспроизведению;
- неравномерность запоминания (зигзагообразная кривая запоминания), обусловленная колебаниями внимания и работоспособности;
- достаточный объем запоминания при 1-2 воспроизведении и его значительное сужение при последующих повторений в силу утомления.

Количественные и качественные результаты экспериментально-психологического обследования, несомненно, имеют существенное значение в определении основной причины и характера трудностей обучения. Однако следует отметить, что нарушения умственной работоспособности могут не выявляться в ходе индивидуального обследования в силу определенных условий его проведения: игровой формат заданий, вызывающий интерес и мотивацию ребенка, тихая, спокойная обстановка, относительная кратковременность заданий, индивидуальное внимание взрослого к ребенку. Поэтому окончательное заключение психолога должно составляться на основании всех данных, полученных на этапах выявления (беседы, анкетирования, наблюдения) и индивидуального обследования. Основным аргументом в определении этого вида трудностей – низкая успеваемость или неуспеваемость ребенка на уроках, вследствие снижения/нарушения

умственной работоспособности.

Также школьным психологам следует обратить внимание на случаи нервного и эмоционального истощения у детей, как правило со слабым типом нервной системы, но не имеющих серьезных проблем со школьной успеваемостью. Нередко это дети с так называемым «синдром отличника», у которых мотивация к учебным достижениям формируется в одних случаях извне - например, воспитанием по типу авторитарной доминирующей гиперпротекции, когда любая оценка, кроме «отлично», влечет со стороны родителей негативную реакцию и даже наказание.

В других случаях – у ребенка формируется мотивация высоких учебных достижений в силу личностных особенностей и повышенного чувства ответственности. Такие дети, характеризуются высокой тревожностью, которая вкупе с длительным психическим напряжением в результате стремления «быть всегда на высоте» могут привести к психоэмоциональному и нервному истощению ребенка, проявляющемуся психосоматическими (нарушения сна, пищеварения, головными болями и др.) и эмоциональными расстройствами (плаксивость, эмоциональная неустойчивость, пониженный фон настроения, стойкие страхи), что в итоге приводит к падению работоспособности и учебной продуктивности.

В этих случаях, в отличие от всех остальных, связанных с первичными нарушениями умственной работоспособности, рекомендуется не развивающая работа по ее повышению, а консультативная - с родителями и психотерапевтическая - с ребенком.

На основании обобщения всех данных, полученных в ходе сбора сведений об особенностях здоровья ребенка, наблюдения за его работоспособностью на уроках, психологического обследования, анализа письменных работ, из характеристики учителя и беседы психолог выносит свое заключение (психолого-педагогический диагноз) о наличии или отсутствии трудностей обучения, связанных с повышенной утомляемостью.

Психолого-педагогический диагноз «Трудности обучения, обусловленные снижением или нарушениями умственной работоспособности» устанавливается на основании следующих обязательных критериев:

1. Снижение или нарушение умственной работоспособности на уроках: на протяжении 10-14 дней в виде истощения (появления и нарастание ошибок при выполнении заданий и прекращения учебной деятельности на 10-30 мин. урока).

2. Трудности усвоения учебных предметов в соответствии с учебной программой (по результатам оценки учебных достижений) в течении двух и более недель.

Дополнительными критериями являются:

1. Наличие медицинских диагнозов: астено-невротического, церебрастенического синдромов в рамках различных соматических и психоневрологических заболеваний (медицинские справки).

2. Непостоянство, разнообразие ошибок в учебной деятельности; зависимость их появления от состояния работоспособности.

3. Сохранность интеллектуальных возможностей для усвоения учебной программы (типовой, адаптированной, индивидуальной) школьной организации образования.

3.2. Обследование детей с трудностями обучения, обусловленных недостаточностью или нарушениями произвольной регуляции учебной деятельности и поведения

3.2.1. Характеристика детей с недостаточностью или нарушениями произвольной регуляции учебной деятельности и поведения

Произвольная регуляция или саморегуляция учебной деятельности и поведения включает в себя:

- постановку целей или принятие цели заданной учителем в соответствии мотивами, потребностями, а также требованиями и условиями задания;

- планирование путей достижения цели с выбором оптимальных способов действий, определения их последовательности;

- контроль за текущим и итоговым исполнением выбранной программы действий с возможностью ее изменения по ходу выполнения, требующей постоянного сличения цели и промежуточных результатов, а также отказа от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций;

- произвольное осознанное поведение в соответствии с правилами и требованиями, волевая регуляция деятельности, критичность к своей деятельности и поведению.

При недостаточности или несформированности 1-2х или всех вышеперечисленных компонентов возникают трудности или нарушения произвольной регуляции учебной деятельности и поведения, которые могут отмечаться как у обычных детей в силу разных причин, так и у всех категорий детей с ограниченными возможностями.

У детей с сохранным интеллектом выделяют две группы причин нарушений саморегуляции учебной деятельности и/или поведения. Первая группа связана с внешними (психогенными) факторами, вторая – с внутренними: особенностями (отклонениями) нервно-психического развития.

Первая группа - неправильное семейное воспитание по типу потворствующей гиперпротекции или гипопротекции и педзапущенности. Такое воспитание детей с раннего возраста, характеризуется вседозволенностью, отсутствием ограничений и норм и требований к ребенку, что приводит к различным проблемам его школьного обучения и поведения. Такой ребенок может не выполнять правил и требований школьного режима и поведения на уроке, самостоятельно ставить учебные цели и достигать их, осуществлять контроль своих действий и проявлять волевые усилия при

пресыщении или утомлении.

В некоторых случаях воспитание по типу доминирующей гиперпротекции в форме жесткого и полного контроля действий ребенка взрослыми может способствовать формированию зависимости от взрослых, их беспомощности, ведомости, неспособности к самостоятельным действиям и контролю, а также таким особенностям, как пассивность, неорганизованность, невнимательность.

Вторая группа причин, связанная с нервно-психическим здоровьем, включает в себя:

1) синдром гиперактивности и дефицита внимания (СДВГ), который диагностируется у детей с нормативным умственным развитием. Основным проявлением синдрома гиперактивности является нарушение произвольной регуляции деятельности и поведения, нередко обуславливающее школьную дезадаптацию ребенка;

2) психофизиологическая неготовность к школьному обучению детей 6 лет, поступивших в первый класс и детей с психическим/психофизическим инфантилизмом детей 7-8 лет в силу особенностей их нервно-психического развития. Эти дети не имеют нарушений умственного развития, а трудности произвольной регуляции у них обусловлены эмоционально-волевой незрелостью, преобладанием игровых мотивов и несформированностью учебной мотивации, психофизиологической неготовностью выдерживать школьный режим, правила и требования.

Среди детей с ограниченными возможностями трудности или нарушения произвольной регуляции и поведения чаще всего встречаются у детей задержкой психического развития по типу органического инфантилизма, с аутизмом. У детей с легкими и умеренными нарушениями интеллекта, не осложненных сопутствующими расстройствами могут отмечаться трудности произвольной регуляции в силу интеллектуального недоразвития, когда снижены умственные возможности регуляции и контроля своей деятельности и

поведения.

Значительные нарушения произвольной регуляции деятельности и поведения могут отмечаться у всех категорий детей с ОВ, у которых основное нарушение (интеллекта, речи, общения и взаимодействия) осложняется другим неврологическим расстройством, связанным с недоразвитием и поражением лобных отделов мозга. В этих случаях помимо нарушений произвольной регуляции и наблюдаются эмоционально-волевые и поведенческие расстройства, степень выраженности которых может требовать решения вопроса об обучении на дому.

Проявления трудностей или нарушений произвольной регуляции учебной деятельности и поведения:

1. Трудности включения в задание, удержания и достижения цели (ее утеря, переключение на другую), планирования и выполнения вследствие:

- импульсивности и повышенной отвлекаемости на побочные внешние раздражители и ассоциации (мысли, впечатления);
- нарушения произвольного внимания и запоминания;
- склонности к застреваниям, персеверациям в различных видах деятельности;
- снижение или нарушение контроля за своей деятельностью.

2. Специфические трудности усвоения школьных навыков.

Письмо, чтение, математика:

- пропуски букв, слогов, слов, перестановки их местами, привнесения, так называемые «глупые» ошибки из-за невнимательности;
- персеверации (повторное) написание, чтение букв, слогов, слов;
- контаминации (слипание) слов, например: «на елижит» - на ели лежит.
- угадывающее чтение с многочисленными ошибками;
- импульсивное, хаотичное решение примеров, задач с многочисленными ошибками, без предварительной ориентировки в условиях и требованиях и текущего контроля.

Все эти ошибки носят нестойкий, непостоянный характер и обусловлены нарушениями произвольного внимания и самоконтроля. Ошибок становится значительно меньше, если ребенок выполняет письменное задание при специальной организации его деятельности (пошаговое выполнение) или при оказании индивидуальной организующей помощи взрослого.

Устная речь:

- при пересказе – неточность воспроизведения, замены, привнесения того, чего не было в тексте. При более выраженных нарушениях – нередко фрагментарное воспроизведение с пропуском или перестановкой смысловых частей текста, вплетение в текст побочных ассоциаций, нарушающие смысл текста;

- в самостоятельном рассказывании (составление рассказа по заданной теме или сюжетной картинке) часто теряют цель (основную тему), отвлекаются на побочные ассоциации, не относящиеся к теме рассказа.

3. Особенности эмоционально-волевой и личностной сферы:

- эмоциональная неустойчивость, реактивность, бурное эмоциональное реагирование на провоцирующие факторы: неуспех, негативную оценку, наказание, насмешки и др. Эти особенности наиболее характерны для детей с СДВГ и с эмоционально-волевой незрелостью по типу инфантилизма;

- быстрая эмоциональная пресыщаемость в учебной деятельности, сниженная мотивация и незаинтересованность в достижении учебных результатов, безразличное отношение к плохим оценкам;

- слабость волевой регуляции: сниженная способность проявлять терпение и усилия для выполнения учебных задач при пресыщении или утомлении; несформированность чувства ответственности и долга;

- снижение критичности к деятельности и поведению: ребенок не только не замечает ошибок в деятельности, но часто не критичен к своим действиям, поступкам, считая себя правым и не принимая критических замечаний.

4. Специфические особенности поведения: двигательное беспокойство

или гиперактивность: ребенок не может долго сохранять стабильную позу, крутится, вертится, раскачивается, осуществляет различные, по типу навязчивых, движения: постукивает пальцами, предметами, крутит в руках различные предметы, болтает ногами, щелкает языком и пр.

- не соблюдает правил поведения на уроке: сразу и бурно реагирует на вопрос, указания или замечания учителя, не дослушав; может встать, ходить по классу, кричать или говорить с места (без разрешения), мешает одноклассникам, может проявлять агрессивные действия, но чаще всего как ответная импульсивная эмоциональная реакция при переживании чувства обиды, несправедливости;

- нередко отмечается хаотичность, бестолковость в сочетании с моторной неловкостью в социально-бытовой деятельности: ребенок часто не может самостоятельно выполнить режимные моменты дома, собрать все необходимое для школы, постоянно забывает, теряет вещи, нередко бестолков в одевании и как попало выполняет бытовые поручения и домашние задания. В школе такой ребенок постоянно в движении, на все реагирует, во все влезает, часто назойлив в общении с одноклассниками.

Вышеперечисленные проявления могут отмечаться в том или ином объеме и степени выраженности. Общей особенностью этих детей будет отсутствие нарушений других психических функций и сохраненные интеллектуальные, речевые возможности для усвоения программы, в том числе адаптированной или индивидуальной. Главная проблема обучения этих детей – недостаточность саморегуляции и самоконтроля. Как только взрослый берет на себя функцию организации и контроля деятельности ребенка (стоит рядом и оказывает организующую и направляющую помощь) или задания будут легкими и интересными для ребенка - продуктивность и качество его учебной деятельности значительно повышаются. Задача психолога помочь учителю в организации индивидуального подхода в обучении ребенка, оказать консультативную помощь родителям и психологическую помощь ребенку по

развитию произвольной регуляции.

У некоторых категорий детей с ограниченными возможностями (ЗПР по типу органического инфантилизма, нарушениями интеллекта, в том числе с сочетаниями аутизмом), отмечаются более выраженные нарушения произвольной и эмоционально-волевой регуляции деятельности и поведения в виде:

-двигательной расторможенности, выраженными трудностями удержания себя за столом или наоборот чрезмерной медлительности, заторможенности, пассивности, инертности (высокой застреваемости);

- неадекватно повышенном, дурашливом фоне или наоборот с пониженным фоном настроения; неадекватных эмоциональных реакциях (плач, смех, крики);

- значительном снижении критики к себе и окружающим;

- отмечаются более грубые нарушения произвольной речи: от трудностей построения связных, логически последовательных высказываний до неспособности к самостоятельной речевой продукции. Часто наблюдаются речевые штампы, эхолалии.

3.2.2. Выявление и психологическое обследование детей трудностями или нарушениями произвольной регуляции деятельности и поведения

На первом этапе диагностико-ознакомительной работы психолог выявляет учащихся, проблемы обучения которых могут быть обусловлены недостаточностью произвольной регуляции. Следуя общему алгоритму выявления детей с особыми образовательными потребностями, специалист используют методы изучения документации (заключения и рекомендаций ПМПК, медицинских и других документов), анкетирования и беседы с родителями и учителем класса, наблюдения за ребенком в классе на уроках.

Изучая все полученные данные, важно выявить общий симптомокомплекс того или иного вида трудностей обучения – повторяющиеся особенности, поведения, деятельности в различных ситуациях в школе, классе, на переменах,

в семье, которые отмечают учителя, специалисты, родители. Затем психолог фиксирует особенности учебной деятельности и поведения ребенка в ходе наблюдения на уроках.

В ходе наблюдения следует фиксировать, когда и как проявляются поведенческие проблемы: нарастание двигательного беспокойства, отвлечение на посторонние раздражители, прекращение выполнения классных заданий, нарушение дисциплины: и др. Особенно обращается внимание на появление нежелательного поведения: разговаривает вслух, мешает одноклассникам, встает и ходит по классу, проявляет вербальную или физическую агрессию.

Далее специалист изучает школьные тетради: выполнение классных и домашних работ (домашние задания могут быть выполнены лучше в связи с индивидуальной помощью и контролем родителей), количество и характер ошибок.

В результате анализа данных полученных на этапе выявления и формирования диагностической гипотезы о нарушениях или недостаточности произвольной регуляции, как основной или одной из основных причин трудностей обучения, психолог проводит индивидуальное обследование.

Экспериментально-психологическое обследование проводится с использованием специальных методик, тестов, заданий. Для исследования уровня сформированности произвольной регуляции могут использоваться методики и тесты, направленные на исследование умственной работоспособности и произвольного внимания: «Таблицы Шульте» «Тест Пьерона-Рузера», «Корректирующая проба» и др. [6-8,19].

Выполнение этих заданий требует поэтапной реализации всех компонентов деятельности: 1) постановку (принятие) цели и условий задания и их удержание в ходе всего выполнения; 2) планирование: составление программы действий и поэтапное выполнение; 3) текущий (постоянное сличение с условиями и требованиями задания, исправление ошибок) и итоговой контроль достижение поставленной цели.

Особенности выполнения этих проб позволяет психологу оценить степень сформированности произвольной регуляции в ходе реализации деятельности. Для ребенка с трудностями или нарушениями произвольной регуляции поведения характерны следующие особенности:

- выполняет импульсивно – не дослушал инструкцию, не ориентируется на образец и условия выполнения задания;
- действует быстро, но хаотично (перескакивает через строчки, то сверху, то снизу), нет последовательной стратегии выполнения;
- во время выполнения часто отвлекается на посторонние раздражители;
- допускает множество ошибок, привносит того, чего не было;
- не замечает ошибок, не исправляет, даже когда просят проверить еще раз;
- быстрая пресыщаемость, незаинтересованность в достижении результатов (в более выраженных случаях).

Также могут использоваться методики на исследование памяти: «10 слов», «Запоминание двух групп слов», «Воспроизведение текста», выполнение которых требуют от ребенка высокого уровня произвольного внимания и саморегуляции: он должен стремиться к достижению цели, стараться использовать (планировать) различные тактики запоминания, контролировать точность или правильность воспроизведения слов, сдерживать импульсивно возникающие слова по ассоциации. Отличительными особенностями запоминания слов, фраз, текста ребенка с нарушениями произвольной регуляции будут:

- отсутствие увеличения количества слов при каждом воспроизведении, вследствие низкой заинтересованности в достижении цели или неспособности ее удерживать. Если ребенок не ставит или не удерживает цель – как можно больше запомнить слов – то и результаты запоминания будут соответствующие;
- неточность воспроизведения: замены слов, как правило близких по

значению (*лес-дерево; стул-стол*), привнесение слов, которых не было с последующим застреванием на нем (называние слова при каждом воспроизведении). При воспроизведении двух групп слов ребенок помимо замен и привнесений часто переносит слова из одной группы в другую, объединяет их (контаминация). Аналогичные ошибки мы обнаруживаем при пересказе текста.

Важно отметить, что такой ребенок не имеет собственных нарушений слухоречевой памяти и умственной работоспособности, а низкая результативность мнестической деятельности связана с проблемами саморегуляции. Если же ребенок заинтересован, мотивирован или его организует и контролирует взрослый, то он демонстрирует, как достаточный объем, так и точность запоминания.

Хорошими возможностями для изучения способности удерживать цель и условия задания, не отвлекаясь на побочные ассоциации обладает методика, направленная на исследование словесно-логического мышления - «Простые аналогии». В процессе установления логических связей по заданному образцу для ребенка с проблемами саморегуляции типичным будут, импульсивные ответы по первой возникшей ассоциации, постоянное соскальзывание суждений на случайные, облегченные (конкретные) ответы. В тоже время оказание организующей и направляющей помощи способствует нахождению правильного ответа.

Для экспериментального исследования произвольной регуляции деятельности рекомендуется также использовать нейропсихологические пробы на исследование функций программирования и контроля. Рекомендуется использование пробы «Реакция выбора» [24].

Первый вариант. Инструкция для ребенка: «Положи обе руки на стол. На один стук карандаша - нужно будет постучать ладонью 2 раза. На два стука – один раза». Психолог демонстрирует способ выполнения задания, затем предлагает ребенку выполнить задание.

Второй вариант. Инструкция: «Положи обе руки на стол. Когда я постучу карандашом 1 раз - ты должен приподнять и правую ладонь (не отрывая ее от стола) и быстро опустить. Если я постучу 2 раза - ты приподнимешь и опустишь левую руку». Также демонстрируется способ выполнения задания проводится тестирование по следующему алгоритму – 1212121222121211

При оценке и анализе результатов тестирования обращаем внимание на такие особенности выполнения как:

- наличие постоянных сбоев и ошибок. Ошибки могут быть связаны с трудностями удержания заданной программы, соблюдения условий к ее выполнению;

- инертный стереотип – трудности переключения с одного алгоритма (1212) на другой (2221). Ребенок, усвоив один алгоритм не может переключиться на другой, застревая на предыдущем;

- наличие уподобления. Вследствие импульсивности и низкой способности «тормозить» неверные реакции ребенок зеркально (эхопраксия) отражает действие взрослого: на два стука – стучит два раза, вместо одного и наоборот.

Наличие стойких и выраженных трудностей в выполнении вышеперечисленных заданий и проб свидетельствует о значительных проблемах программирования, регуляции и контроля.

Психолого-педагогический диагноз «Трудности обучения, обусловленные снижением или нарушениями произвольной регуляции деятельности» устанавливается на основании следующих обязательных критериев:

1. Снижение или нарушение саморегуляции и самоконтроля учебной деятельности и поведения. Ребенок не может самостоятельно выполнять учебные задания из-за: гиперактивности, отвлекаемости, проблемного поведения и т.д. на протяжении 10-14 дней обучения в классе.

2. Трудности усвоения учебных предметов в соответствии с учебной программой (по результатам оценки учебных достижений) в течении двух и более недель.

Дополнительными критериями являются:

1. Наличие медицинских диагнозов: синдрома гиперактивности и дефицита внимания, задержки психического развития.

2. Непостоянство, разнообразие ошибок в учебной деятельности; зависимость их появления от оказания индивидуальной организующей помощи.

3. Сохранность интеллектуальных возможностей для усвоения учебной программы (типовой, адаптированной, индивидуальной) школьной организации образования.

3.3. Обследование детей с трудностями обучения, обусловленных нарушением или недостаточностью слухоречевых функций

3.3.1 Характеристика детей с трудностями обучения, обусловленных нарушением или недостаточностью слухоречевых функций

Слухоречевая функциональная система мозга осуществляет прием, анализ и хранение слухоречевой информации и обеспечивает реализацию таких психических функций как слуховое внимание, слуховое восприятие, речевой или фонематический слух, слухоречевая память и понимание речи. Снижение или нарушение способности к переработке слухоречевой информации не связаны с нарушениями физического слуха и могут проявляться отдельными нарушениями (например, только памяти или фонематического слуха), что связано с разными причинами и механизмами формирования слухоречевой недостаточности. Проблемы с восприятием слухоречевой информации отмечаются у детей с:

1) со сниженным слухом, но имеющих возможность воспринимать речь, в том числе со слуховым аппаратом, кохлеарным имплантом. Сюда можно отнести детей с аденоидами и другими заболеваниями ЛОР, препятствующие

полноценному дыханию и восприятию речи;

2) нарушениями фонематического слуха, которые обуславливают возникновение недостатков устной и письменной речи;

3) трудностями или нарушениями понимания речи в виде:

- тяжелых нарушений при сенсорной алалии/афазии – органическом поражении речевых центров мозга, ответственных за анализ и понимание речи;

- выраженных трудностей у детей с РАС, обусловленных особенностями слухового восприятия и социально-коммуникативными нарушениями;

- трудностей или замедленного восприятия и понимания развернутой, грамматически сложной речи у детей с негрубыми нарушениями речи, с бедным словарным запасом, а также детей, воспитывавшихся в условиях определенной слухоречевой депривации. В последнем случае речь идет о детях, которые с раннего возраста постоянно проводили время с гаджетами (смартфонами, планшетами, компьютерами) в ущерб полноценному речевому общению в виде бесед с окружающими, слушания и пересказа книжных текстов и пр. Эти дети в раннем и дошкольном возрасте получали информацию из окружающего мира, главным образом, посредством зрительного канала и имели ограниченный слухоречевой опыт, что обусловило возникновение у них трудностей переработки слухоречевой информации на более сложном уровне: например, понимания развернутых словесных инструкций или устных объяснений учителя на уроках.

Характеристика детей с трудностями или нарушениями переработки слухоречевой информации в школе. На уроках такой ребенок не сразу и замедленно воспринимает инструкции, вопросы учителя, если они состоят из 5-6 слов или нескольких фраз, а также предъявляются в быстром темпе. Ученику требуется время для того, чтобы понять вопрос и дать ответ или выполнить словесную инструкцию. Часто он переспрашивает учителя, нуждается в повторении вопроса или дополнительном разъяснении. Эти проблемы могут быть связаны, не столько с истинными нарушениями понимания речи, сколько

с замедленной переработкой услышанного и трудностями запоминания: ребенок не может удержать в памяти всего сказанного учителем и поэтому страдает понимание услышанного. Часто он производит впечатление тормозимого и несообразительного ребенка.

У некоторых детей (с аутизмом, кохлеарным имплантом) отмечается истощаемость при слуховой нагрузке (продолжительных по времени словесных объяснений учителя или шуме в классе), которая проявляется снижением слухового внимания и соответственно трудностями понимания того, что объясняют или требуют от него. Нередко ребенок просто отключается от работы в классе. Аутичные дети могут давать поведенческие реакции при слуховом истощении.

У многих детей отмечаются различные речевые проблемы: бедность словаря, трудности понимания значения слов, различения грамматических форм и смысла предложений, математических задач. Фразовая речь часто с аграмматизмами; ему трудно запомнить текст или пересказать его, даже, если запомнил. На письме возможны пропуски, замены букв по близким по звучанию, пропуски слов, части фраз в диктантах.

Вследствие речевых проблем такому ребенку трудно поддержать беседу или игру с одноклассниками, поэтому он не всегда идет на контакт, предпочитает быть в одиночестве и избегает детей на переменах.

3.3.2. Выявление и обследование детей с трудностями переработки слухоречевой информации.

После этапа выявления детей с трудностями переработки слухоречевой информации: изучения заключения и рекомендаций ПМПК, медицинских и других документов), анкетирования и беседы с родителями и учителем класса, наблюдения за ребенком в классе на уроках, психолог проводит индивидуальное обследование.

Дети с этим видом трудностей обучения, как правило имеют нарушения речи, подтвержденные заключением ПМПК. В этих случаях первичный этап

диагностики (анкетирование, беседы, наблюдение на уроках и анализ письменных работ) осуществляет логопед. Этот специалист также проводит индивидуальное логопедическое обследование, направленное на исследование фонематического слуха, устной и письменной речи, особенно понимания речи.

Психологическое обследование будет направлено на установление причин трудностей усвоения навыков письма и/или чтения. Задачами обследования будут: исследование слухового внимания, восприятия, слухоречевой памяти, а также понимания речи в коммуникативном аспекте: способности воспринимать и использовать речь в ситуациях общения и социального взаимодействия. Также необходимо исключить наличие психологических проблем у ребенка в связи с трудностями понимания речи.

После проведения обследования ребенком логопедом и психологом очень важен профессиональный обмен мнениями специалистов, поскольку заключение о наличии трудностей переработки слухоречевой информации может быть составлено на основании результатов двух обследований: логопедического и психологического. В целях обеспечения единого и целостного подхода к диагностике и пониманию проблем ребенка с нарушениями слухоречевых функций предлагается общая схема обследования.

Таблица 1 - Исследование слухоречевых функций

Исследуемые функции	Кто проводит исследование
1. Восприятие неречевых звуков (при выраженных нарушениях) Ребенку с закрытыми глазами/за ширмой предлагают прослушать звуки, а затем показать на источник звука. - различение контрастных звуков: барабан- дудка колокольчик- гречка (коробочка с крупой) - дифференциация близких звуков: колокольчик- ключи, гречка- горох	Психолог
2. Локализация источника звука в пространстве Вне поля зрения (за спиной ребенка) предъявляются звуки различного происхождения и интенсивности. Ребенок должен точно указать место источника звука	Психолог
3. Ритмы Ребенок должен прослушать ритмы с разным количеством ударов и разных по силе (П П П, I П I П, П I П I и т.п.) и ответить на вопросы: «Сколько раз я стучу?» «по сколько раз я стучу?» «Сколько сильных и сколько слабых ударов я делаю?» Воспроизведение ритмов. Выстукивают ритм и просят ребенка его	Психолог

повторить.	
<p>4. Фонематический слух</p> <p>1)Повторить слоги: ба-па ча-тя да-та-да, ка-га-ка са-ша-са; Поднять руку, если услышишь в слове звук: «з»-кот, лук, сад, жук, зуб, вода, сила, цапля, замок, ножик, сапог, коза, дорога, коза;</p> <p>2)Поднять руку, если услышишь слово «голос» -рыба, крот, колос, колхоз, голос, термос, мороз, холост, зерно, голос, овес;</p> <p>3) Подобрать картинки на заданный звук или разложить картинки на 2 группы (со звуками Д и Т и т.п.).</p>	Логопед
<p>5.Фонематический (звуковой) анализ и синтез</p> <p>а) определить последовательность, количество звуков в слове. - мак, дом, каша, рыба, кошка, шкаф</p> <p>б) составить слово из последовательно предъявленных звуков. « сок, кот, рука, утка, стол.</p>	Логопед
<p>6. Понимание речи</p> <p>1)Понимание слов (с опорой на картинку): по одному элементу; по два элемента;по три элемента Покажи мишку-козу-миску Покажи где несет-бросает-держит</p> <p>2) Понимание словесных инструкций откройте рот, закройте глаза, откройте рот, закройте глаза и , почешите нос, откройте рот;</p> <p>3) Исправить предложения: Коза принесла корм девочке. Колхозники осыпали мешки в картофель. Убежал мальчик и стеклом разбил мяч.</p> <p>4) Выбрать правильное предложение</p> <p>1. Взошло солнце, потому что стало тепло. 2. Стало тепло, потому что взошло солнце.</p> <p>3) Понимание логико-грамматических конструкций</p> <p>а) понимание флективных отношений: предлагается показать два последовательно называемых предмета:</p> <ul style="list-style-type: none"> -карандаш, ручку. -карандашом ручку, ручкой карандаш, - карандаш ручкой, ручку карандашом <p>б). Понимание сравнительных отношений. Коля выше Васи. Кто самый высокий? Нина светлее Тани, но темнее Кати. Кто самый темный?</p> <p>в) понимание предложений с логическими инверсиями. Колю ударил Петя. Кто драчун? Таня бежит за Олей. Кто впереди? Покажи, где нарисовано (на картинках):</p> <ul style="list-style-type: none"> -трактором перевозится машина; - мальчик спасен девочкой, девочка спасена мальчиком; <p>г) понимание временных конструкций. «Что сделал раньше?»</p> <ul style="list-style-type: none"> - Перед завтраком я прочитал газету. - Я поздоровался прежде, чем начал разговор. 	<div>Логопед</div> <div>Психолог</div> <div>Логопед</div> <div>Психолог</div>
<p>8 Понимание текста. Пересказ текста. Ответы на вопросы по тексту. Поддержание беседы на общие темы.</p>	Психолог и логопед
9.Исследование слухо-речевой памяти	Психолог

10 слов (А.Р.Лурия) 2 группы слов Запоминание фраз Запоминание текста	
10. Письмо под диктовку Чтение	Логопед

Анализ результатов обследования проводится по нижеследующим критериям или проявлениям слухоречевой недостаточности. Трудности обучения ребенка могут связаны только с одним или несколькими проявлениями, или преимущественным преобладанием одного из них. Например, у учащегося, трудности обучения могут быть в большей степени связаны с замедленной переработкой и пониманием развернутых словесных инструкцией, а фонематический слух и слухоречевая память не иметь нарушений и наоборот.

Проявления трудностей/нарушений переработки слухоречевой информации

1. Замедленная переработка слухоречевой информации:

1) замедленное восприятие словесных инструкций, особенно многословных и грамматически сложно оформленных фраз;

2) отсроченный ответ на вопрос - требуется время для понимания вопроса;

3) замедленное восприятие быстрой, «зашумленной» речи, то есть речи в сложных условиях;

2. Нарушение слухового внимания:

1) сужение объема слухового внимания: не удерживается внимание при восприятии на развернутых словесных объяснениях;

2) повышенная истощаемость при слуховой нагрузке и как следствие, нарушение концентрации и переключения внимания;

3) феномен отчуждения слова: при истощаемости ребенок не узнает, не понимает значения хорошо знакомых слов.

3. Нарушения слухоречевой памяти.

1) сужение объема слухоречевой памяти:

- при запоминании 10 слов ребенок воспроизводит лишь 2-4 слова; после каждого воспроизведения объем слов практически не увеличивается;

- при запоминании двух групп слов – отмечается низкая продуктивность воспроизведения: пропуск слов. Ребенок нередко воспроизводит либо только первую, либо - вторую группу слов или же переносит слова из одной группы в другую. Характерны искажения, замены слов и звуков.

2) трудности запоминания фраз – не может точно воспроизвести фразу; сокращает количество слов, заменяет на другие;

3) при пересказе текста - поиски нужного слова; подсказка первого слога не помогает вспомнить все слово; замены, пропуски слов (обычно существительных), нарушение порядка слов.

4. Нарушения фонематического слуха:

1) трудности различения на слух слов с оппозиционными фонемами (по глухости-звонкости, твердости- мягкости), слов-паронимов;

2) замены в устной речи звуков и на письме - букв, сходных по звучанию, ошибки ударения, искажения структуры слов (фонетико-фонематическое недоразвитие речи, акустическая (фонематическая) дисграфия, дислексия);

3) нарушения звукового анализа и синтеза. Трудности воспроизведения звукового состава, повторения услышанных слов. Пропуски звуков, букв в устной речи и на письме.

5. Трудности понимания речи:

- значения слов, (различения) грамматических форм (числа, падежа, рода и пр.), предложений;

- конкретного значения слова при более сохранном понимании общей

смысловой сферы;

- многословных и грамматически сложно оформленных инструкций, фраз текста.

6. Психологические особенности ребенка с трудностями понимания речи:

- производит впечатление тормозимого, неуверенного, пассивного и несообразительного ребенка;

- может избегать речевого общения и взаимодействия с учителем и одноклассниками из-за замедленного и ограниченного понимания речи.

Психолого-педагогический диагноз «Трудности обучения, обусловленные нарушениями или недостаточностью слухоречевых функций» устанавливается на основании следующих обязательных критериев:

1. Нарушение или недостаточность слухоречевых функций: слухового восприятия (гнозиса) и/или фонематического слуха, слухоречевой памяти, акустической дисграфии, дислексии, трудностей понимания речи и нарушений устной речи.

2. Трудности усвоения учебных предметов в соответствии с учебной программой (по результатам оценки учебных достижений) в течении двух и более недель.

Дополнительными критериями являются:

1. Наличие медицинских диагнозов: тугоухости, компенсированной слуховыми аппаратами, кохлеарным имплантом, заболеваний ЛОР, препятствующих нормальному восприятию речи.

2. Сохранность интеллектуальных и речевых возможностей для усвоения учебной программы (типовой, адаптированной, индивидуальной) школьной организации образования.

3.4. Психологическое обследование детей с трудностями обучения, обусловленных нарушениями или недостаточностью зрительных и зрительно-пространственных функций

3.4.1. Характеристика детей с трудностями обучения, обусловленных нарушениями или недостаточностью зрительных и зрительно-пространственных функций.

Зрительная функциональная система мозга (затылочные отделы коры головного мозга) обеспечивает реализацию таких важных для формирования учебных навыков психических функций, как зрительное восприятие (гнозис) и зрительную память. Снижение или нарушения способности к переработке зрительной информации не связаны с нарушениями зрения и могут проявляться у нормотипичных и с нарушениями психофизического развития детей. У учащихся трудности переработки зрительной информации могут проявляться различными вариантами: преимущественным нарушением зрительного восприятия или зрительной памяти, а также сочетанным нарушением этих функций.

Зрительно-пространственная информация является полимодальной; ее переработка обеспечивается согласованной работой различных отделов коры головного мозга: теменными, затылочными, височными. Зрительно-пространственные функции – одни из наиболее сложных по строению; они развиваются в онтогенезе длительное время и полностью формируются к 11-14 годам. Поэтому у детей, поступающих в первый класс, эти функции еще являются незрелыми, их формирование происходит постепенно в процессе школьного обучения.

Зрительно-пространственные функции играют значительную роль в обеспечении процессов письма, чтения и счета. Они включают в себя зрительно-пространственное восприятие (ориентировка в пространстве), зрительно-пространственную память, зрительно-пространственный анализ и синтез, пространственные представления.

Проявления трудностей переработки зрительной информации.

1. Недостаточность зрительного и буквенного гнозиса:

- замедленная переработка зрительной информации: дети подолгу

рассматривают изображения предметов, букв не могут сразу узнать, не уверены в своих ответах;

- трудности различения оптически сходных предметов (яблоко-помидор, гриб- настольная лампа), особенно в зашумленных условиях. Ребенок не может узнать или принимает его за другой предмет (на картинках учебника), если они изображены необычным образом - в стилизованном, схематичном виде;

- трудности узнавания и различения (замены) зрительно сходных букв; рукописных и печатных, заглавных и строчных букв; а также букв при необычном способе написания букв. Недостаточность буквенного гнозиса приводит к ошибкам на письме и при чтении.

2. Недостаточность или нарушение зрительной памяти:

- трудности запоминания зрительных стимулов;

- трудности запоминания зрительного образа буквы, цифры: ребенок подолгу не может запомнить название тех или иных букв или показать ее по просьбе;

- трудности запоминания (называния) письменных, печатных, заглавных и строчных букв: ученик может хорошо помнить письменный вариант буквы, но никак не может запомнить печатный и наоборот.

В тяжелых случаях отмечается буквенная и/или цифровая агнозия - невозможность или крайне сниженная способность запоминать и узнавать, зрительный образ буквы или цифры. Ребенок не может показать букву среди прочих по словесной просьбе («Покажи, где буква «Т»») и вспомнить название буквы при ее зрительном восприятии («Это какая буква? Цифра?»).

Недостаточность или нарушения зрительно-пространственных функций проявляется различными трудностями в усвоении школьных навыков.

1. Письменная речь:

- 1) трудности ориентировки на тетрадном листе, нахождении начала и удержании строки;

- 2) проблемы с вспоминанием зрительно-пространственного образа

буквы, вследствие недостаточности зрительно-пространственной памяти;

3) трудности в расположении элементов букв в пространстве листа при их написании (нарушение зрительно-пространственного анализа), что приводит к следующим ошибкам на письме:

- устойчивая зеркальность при написании букв и цифр; зеркальное чтение слогов, слов;

- замена букв на письме, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в-д, У-Ч, т-ш*);

- пропуски, перестановки, вставки букв и недописывание слов;

- замене и смешении графически сходных букв при чтении: отличающихся лишь одним элементом (*В-З, Д-Л, Ъ-Ь*) или состоящих из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (*Т-Г, Р-Ь, Х-К, П-Н-И* и др.);

Эти специфические ошибки, имеющие стойкий (повторяющийся) характер свидетельствуют о нарушениях письменной речи - оптической дисграфии и дислексии. В тяжелых случаях - наблюдается полная неспособность к письму – аграфия.

2. Устная речь. Трудности понимания и использования в речи:

- предлогов и слов, выражающих пространственно-временные отношения (*над-под, слева-справа, ближе-дальше, раньше-позже* и др.);

- приставок, обозначающих пространственные характеристики объектов и действий (*заходит-выходит-переходит*);

- логико-грамматических конструкций и предложений, выражающих пространственные отношения. Отдельные элементы конструкций понимаются правильно, но понимание конструкции в целом затруднено («Оля выше Тани. Кто самый высокий?»).

3. В математике отмечаются трудности понимания:

- пространственного расположения чисел в числовом ряду;

- действий сложения и вычитания с переходом через разряд;

- разрядного строения числа (71 не то же самое, что 17),
- отношений сравнения (больше - меньше, ближе - дальше) в математических задачах,

Выраженные трудности усвоения счетных операций квалифицируются как дискалькулия; при полной неспособности усвоения счета – акалькулия.

4. Нарушения зрительно-пространственной ориентировки. Трудности ориентировки:

- в схеме тела (левая, правая рука, выше груди, под носом и т.д.)
- в окружающем пространстве
- на плоскости (копирование зрительного образца, особенно пространственного расположения элементов, трехмерного рисования)
- в циферблате часов, карте, освоении таких предметов как рисование, черчение, география, геометрия.
- выполнения пространственно-ориентированных движений в изобразительной, конструктивной, ручной деятельности, а также социально-бытовых действиях - одевании, уборке, танцах.

3.4.2. Выявление и обследование детей с нарушениями или недостаточностью зрительных и зрительно-пространственных функций

Трудности обучения ребенка с недостаточностью зрительного и или зрительно-пространственного фактора проявляются прежде всего проблемами в усвоении навыков письма (букв и цифр), чтения или счетных операций. В связи с этим такой ребенок становится объектом обследования логопедом и специальным педагогом. Очень важно различать ожидаемые трудности формирования письменных навыков у обычных первоклассников и с нарушениями психофизического развития от тех случаев, когда эти трудности усугубляются проблемами переработки зрительной и зрительно-пространственной информации. Определяющую роль в дифференциальной диагностике этих случаев играет психолог, поскольку предметом только

психологического обследования является исследование зрительного восприятия и памяти, зрительно-пространственных функций.

На этапе выявления диагностической ценностью обладает информация, полученная в ходе наблюдения за деятельностью ребенка на уроке, беседа с учителем о трудностях обучения и анализ письменных работ (классных, домашних, контрольных) и чтения.

Далее психолог проводит экспериментально-психологическое обследование, направленное на выяснение причин трудностей усвоения навыков письма и/или чтения и счета. Следует отметить, что у учащихся с этими трудностями обучения может отмечаться или преобладать зрительный, или зрительно-пространственный фактор, но нередко отмечаются проблемы как зрительной, так и зрительно-пространственной переработки информации. Поэтому целесообразно исследование зрительных и зрительно-пространственных функций:

1) зрительного и буквенного гнозиса. Ребенку предлагается соответствующий стимульный материал на узнавание изображений реальных предметов, в том числе оптически сходных и в усложненных условиях: перечеркнутых, наложенных, незавершенных, пунктирных изображений предметов. Аналогично исследуется узнавание букв и цифр: разных вариантов (печатных, письменных, заглавных, строчных) и в усложненных условиях;

2) Исследование зрительной памяти. Существует несколько вариантов исследования зрительной памяти: исследование запоминания предметов, абстрактных или геометрических фигур, букв, которые могут использоваться психологом с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка;

3) Исследование конструктивного (зрительно-пространственного) праксиса:

- разрезные картинки (из нескольких частей, разрезанных по диагонали, асимметрично);

- конструирование из палочек фигур, узоров по образцу, по памяти;

- методика Кубики Кооса

4) Срисовывание рисунка (Тест Тейлора) [24].

5) Исследование зрительно-пространственных и квазипространственных представлений. Исследование понимания:

- предлогов и слов, выражающих пространственные отношения,
- логико-грамматических конструкций

Психолого-педагогический диагноз «Трудности обучения, обусловленные с нарушениями или недостаточностью зрительных и/или зрительно-пространственных функций, устанавливается на основании следующих обязательных критериев:

1. Нарушение или недостаточность зрительных и/или зрительно-пространственных функций: зрительного восприятия (гнозиса) и/или зрительно-пространственной ориентировки, зрительной, зрительно-пространственной памяти, оптической дисграфии, дислексии, дискалькулии, несформированности пространственных представлений и др.

2. Трудности усвоения учебных предметов в соответствии с учебной программой (по результатам оценки учебных достижений) в течении двух и более недель.

Дополнительными критериями являются:

1. Сохранность интеллектуальных и речевых возможностей для усвоения учебной программы (типовой, адаптированной, индивидуальной) школьной организации образования.

3.5. Обследование детей с трудностями обучения, обусловленных нарушением или недостаточностью кинестетических и кинетических функций

3.5.1. Характеристика детей с трудностями обучения, обусловленных нарушением или недостаточностью кинестетических и кинетических (динамических) функций

Кинестетический фактор связан с теменными отделами коры головного мозга, осуществляющих анализ ощущений, поступающих от мышц, сухожилий и суставов и обеспечивающих функции кинестетического праксиса - выполнение произвольных положений, поз, движений тела и его частей: конечностей, пальцев рук, органов артикуляции. Кинестетический праксис тесно связан с тактильным восприятием и соматогнозисом (способность чувствовать свое собственное тело). При недостаточности кинестетического праксиса (кинестетическая диспраксия) отмечаются выраженные трудности нахождения нужной позы, уклада, точного движения.

У детей с недостаточностью кинестетических функций (кинестетической диспраксии) отмечаются:

- трудности оценки расположения своего тела, рук, органов артикуляции (нарушения праксиса позы, орального праксиса).

- трудности выполнения тонких движений руки (тонкая моторика руки), неуклюжие недифференцированные движения тела (в танце, ходьбе и т.д.), трудности освоения новых движений.

- трудности произношения близких или сложных по артикуляции звуков (д-н, б-м), трудности в понимании слов, имеющих близкие по артикуляции звуки.

- ошибки при написании слов с близкими по произношению или написанию букв,

- крайне медленная выработка навыка письма буквы, неровный, «корявый», нестабильный почерк.

Динамический (кинетический) фактор связан с заднелобными отделами мозга, обеспечивающих функции динамического праксиса - переход от одного элемента к другому при выполнении различных движений и действий; реализацию серии последовательных движений, а также быстроту и плавность переключения или автоматизацию двигательного навыка. Недостаточность динамического праксиса (динамическая диспраксия) проявляется трудностями

переключения с одного элемента, движения на другой на другие. Ребенок с динамической диспраксией проявляет неловкость в различных подвижных играх, особенно с предметами. Ему плохо удается ловить, бросать и пинать мяч, прыгать со скакалкой, ездить на велосипеде и самокате, рисовать узоры.

При диспраксии отсутствуют параличи, парезы, мышечные дистонии, различные заболевания, которые могут вызывать двигательную дисфункцию. Диспраксия характеризуется трудностями и неточностью выполнения целенаправленных двигательных актов. У детей, имеющих трудности обучения, связанные с праксисом, как правило отмечаются проявления кинестетической и динамической диспраксии в той или иной степени выраженности.

При недостаточности кинестетического и динамического праксиса (кинестетической диспраксии) отмечается общая моторная неловкость в сочетании с плохой двигательной координацией – дети постоянно спотыкаются «на ровном месте», падают, натыкаются на препятствия (мебель, других людей), «не вписываются» в дверные проемы, а также обнаруживают неловкость в выполнении ручных точных действий: одевании, застегивании пуговиц, завязывании шнурков, захвате и движениях карандашом, ручкой, ножницами и т.д.

Проявления трудностей обучения, обусловленных недостаточностью кинестетического и динамического факторов.

1. Письменная речь. У учащихся с кинестетической диспраксией отмечаются проблемы с реализацией двигательной составляющей навыка письма. К ним относятся:

1) трудности усвоения двигательного образа буквы: ребенку трудно запомнить и/или выполнить нужную позу или движения при письме букв, что приводит к:

- заменам и смешениям букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы: *о-а, б-д, и-у, т-п, х-ж, л-я*;

- недописываниям элементов букв. Чаще это происходит при

одинаковых элементах соседних букв (смешиваются кинестетические двигательные образы);

2) Крайне медленная выработка стабильного почерка; он неровный, «корявый», с буквами разного размера и наклона.

При недостаточности динамической основы акта письма наблюдаются трудности усвоения безотрывного письма. Графо-моторное движение при письме совершается с большим напряжением, скованно. В результате рука быстро устает, письмо становится медленным по темпу.

Из-за сниженной способности к быстрому и плавному переключению движений руки с одного на другое при написании букв; навык письма долго не автоматизируется, а при требовании быстрого письма резко ухудшается его качество.

Все эти проблемы могут приводить к значительным трудностям усвоения или его нарушениям – диспраксической дисграфии. В тяжелых случаях (аграфии) у ребенка практически отсутствует способность осуществлять самостоятельное письмо букв (только по обводке образца).

Дополнительная информация

Ребенок для написания буквы должен воспроизвести ряд движений рукой под контролем глаз. Это требует высокого уровня развития зрительно-моторной координации. Каждый ребенок проходит несколько этапов в освоении навыка письма. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, что связано не только с неловкостью его моторики. Постепенно ребенок выучивается действовать под контролем зрения, а потом кинестетических ощущений (ощущений, идущих от движения руки), приобретая умение автоматически выписывать траекторию буквы, уменьшает величину выписываемых букв. Далее необходимо освоить серию последовательных движений при переключении с одного элемента буквы на другое. Труднее всего происходит автоматизация навыка письма, быстрое, плавное переключение движений – овладение собственно скорописью. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики к 14-15 годам.

2. У учащихся с недостаточностью динамического фактора отмечаются специфические трудности в усвоении учебных предметов:

1) Чтение:

- пропуски, вставки, перестановки букв, слогов;
- застревания (спотыкание) при чтении, особенно при стечении согласных;
- персеверация (повторение одной и той же буквы, одного и того же слога, слова).

В тяжелых случаях (динамическая дислексия) - чтение в течении длительного времени остается побуквенным, отрывистым, с отсутствием плавности и автоматизации навыка чтения.

2) Письмо. У детей с динамической диспраксической дисграфией затрудняется быстрая и плавная смена движений акта письма, элементы движения выполняются изолированно, прерывисто, происходит застревание на каком-либо фрагменте движения с его повторным и неоднократным повторением (персеверации). В результате часто отмечаются:

- пропуски, перестановки, привнесения букв, слогов;
- лишние персевераторные штрихи, повторные написания букв или их элементов;
- распад структуры предложения, утрачивается порядок его элементов.

3) Устная речь.

- нарушения произношения согласных при стечении и слоговой структуры многосложных слов: сокращение, персеверации и уподобления слогов в устной и письменной речи;
- трудности построения и развертывания самостоятельных связных высказываний (часто воспроизводит одну и ту же речевую конструкцию); плавного протекания речи; заучивания стихотворных текстов; скандированное, напряженное произношение слов, фраз.

4) Счетные операции и решение задач:

- замедленность понимания задачи с необходимостью неоднократного прочитывания условий задачи;

-плохая автоматизация счетных операций, тенденция к прибавлению по единице в действии сложения (задание $3+7$ выполняется медленнее, чем $7+3$).

- застревание на отдельных операциях при решении арифметических и логических задач и невозможность перейти к иному алгоритму решения задачи.

3.5.2. Выявление и обследование детей с недостаточностью кинестетического и динамического фактора

На этапе выявления, наиболее важна информация, полученная в ходе наблюдения за деятельностью ребенка на уроке, беседы с учителем о трудностях обучения и анализа письменных работ (классных, домашних, контрольных) и чтения.

Индивидуальное обследование учащихся с трудностями письма и чтения, возможными причинами которых является недостаточность кинестетического и/или динамического фактора обследуют психолог, логопед, специальный педагог.

Логопед исследует состояние устной и письменной речи, наличие специфических ошибок письма и чтения. Психологическое обследование направленно на установление причин трудностей усвоения навыков письма и/или чтения и включает в себя исследование неречевых функций с использованием нейропсихологических методов [24]. Нейропсихологическое обследование включает в себя:

1. Исследование кинестетического праксиса (праксис позы)

- ребенку демонстрируют различные позы, укладов кистей, пальцев рук и просят воспроизвести положения рук и пальцев на правой и левой руках. Предъявляются позы с двумя вытянутыми пальцами (1-2, 2-5, 4-5, 2-3), сложенными в кольцо пальцами (1+2, 1+3, 1+4) и пальцами, наложенными друг на друга (2 на 3, 3 на 2).

Более сложный вариант выполнения задания: ребенку с закрытыми глазами взрослый складывает пальца рук в определенный уклад, затем пальцы приводит в исходное состояние и просит повторить заданный уклад;

- ребенка просят выполнить движения по словесной просьбе: «Покажи, как ты чистишь зубы?», «Как рубят топором, пилят пилой», выполнить 1-2 танцевальных движений по показу.

Недостаточность или нарушения кинестетического праксиса обнаруживается в следующих особенностях выполнения заданий:

- трудности нахождения нужной позы, уклада: замедленное, после нескольких попыток нахождения правильного положения пальцев, поиски путем перебора с помощью другой руки;

- неточное и неправильное выполнение позы.

В случаях выраженной моторной неловкости рекомендуется исследование соматогнозиса и тактильного гнозиса:

А) Локализация прикосновения.

Ребенка просят закрыть глаза и, прикасаясь, к какому-либо месту на теле и лице ребенка, просят показать, куда дотронулись. Необходимо фиксировать точность локализации прикосновения; ее проверяют на разных частях тела и лица с разных сторон.

Б) Называние частей тела.

Прикасаются к различным частям тела ребенка и просят его называть их. Данная проба направлена также на оценку понимания слов, обозначающих части тела, а не только соматогнозиса.

В) Проба Ферстера.

На правой, затем левой руке ребенка рисуют пальцем (палочкой) фигуры (круг, треугольник, квадрат, крест) или буквы, цифры и просят назвать нарисованное.

Г) Астереогноз.

Ребенку с закрытыми глазами вкладывают в руку (левую, затем правую) предмет и просят назвать его или показать такой же, если ребенок затрудняется в назывании.

Трудности узнавания фигур, предметов по кожно-кинестетическим

ощущениям указывают на недостаточность тактильного гнозиса, недостаточной способности точно локализовать место и характер тактильных ощущений, что в свою очередь снижают возможности ребенка в усвоении двигательного (кинестетического) образа букв.

2. Исследование динамического праксиса

1) Проба «Кулак — ребро — ладонь». Ребенку после демонстрации предлагают выполнить последовательный ряд движений руками; меняются лишь позы, сама рука не меняет месторасположения. Затем предлагают выполнить другую последовательность движений, например: «ладонь-ребро-кулак».

2) Проба «Реципрокная координация рук». Ребенку предлагают положить кисти рук ладонями вниз, попеременно сжимать в кулак одну руку, при этом разжимать другую, и так несколько раз. Обязательно одновременное и плавное переключение.

3) Графическая проба «Заборчик». Ребенку предлагается образец и инструкция: «Продолжи узор, не отрывая карандаш от бумаги».



4) Ребенку предлагают написать словосочетания и фразы: «Мишина машина; у Миши шишка; Слушайте тишину».

Недостаточность или нарушения динамического праксиса обнаруживается в следующих особенностях выполнения заданий:

- замедленный темп усвоения программы движений; требуется несколько попыток, направляющая помощь, речевое опосредование для ее усвоения;
- трудности переключения с одного уклада, элемента, движения на другие;
- застревания, персеверации (повторение одного и того же движения, элемента буквы или буквы);
- отрывистое, неплавное выполнение, невозможность

автоматизированного выполнения

Психолого-педагогический диагноз «Трудности обучения, обусловленные нарушениями или недостаточностью кинестетических и/или кинетических (динамических) функций устанавливается на основании следующих обязательных критериев:

1. Нарушение или недостаточность кинестетических и/или кинетических (динамических) функций: кинестетического и/или динамического праксиса, нарушений письма и/или чтения (диспраксической дисграфии и дислексии, специфических трудностей устной речи и усвоения счетных операций).

2. Трудности усвоения учебных предметов в соответствии с учебной программой (по результатам оценки учебных достижений) в течении двух и более недель.

Дополнительными критериями являются сохранность интеллектуальных и речевых возможностей для усвоения учебной программы (типовой, адаптированной, индивидуальной) школьной организации образования.

4. Разработка индивидуально-развивающих программ и оказание психологической помощи детям с особыми образовательными потребностями

4.1. Разработка индивидуально-развивающих программ

Разработка программы для каждого ученика предполагает выбор и использование индивидуальных методов, приемов, исходя из индивидуальных особенностей и возможностей школьника. Каждый специалист, на основании результатов обследования и коллегиального обсуждения причин и характера трудностей обучения, принимает решение по каким направлениям он будет работать, какие методы и приемы будет использовать.

Работа психолога по составлению индивидуально-развивающих программ для учащихся с особыми образовательными потребностями включает в себя несколько последовательных этапов.

На первом этапе психолог определяет основные или главные направления развивающей работы с ребенком. Определение направлений развивающей работы осуществляется на основе сводной характеристики учащегося, составленной в результате коллегиального обсуждения всеми специалистами службы сопровождения. В характеристике отражены конкретные трудности усвоения учебных предметов, причины трудностей обучения в соответствии с психолого-педагогической систематизацией трудностей школьного обучения и определены основные направления психолого-педагогической работы по их преодолению. В таблице 2. представлены примерные варианты нескольких сводных характеристик, иллюстрирующих логическую последовательность от перечисления трудностей обучения к установлению их причин и определению соответствующих направлений развивающей работы.

Таблица 2 – Сводная таблица характеристики учащегося

Трудности обучения	Причины трудностей обучения	Направления развивающей работы
Пример 1.		
1.Письмо: пропуски и замены букв (глухих и звонких). 2. Чтение: пропуски и замены букв. 3. Трудности понимания развернутых словесных инструкций и объяснений учителя. 4. Не выполняет всего объема классных заданий, устает к 25 мин. урока	1.Нарушение фонематического слуха, звукового анализа. 2. Недостаточность слухового внимания, слухоречевой памяти 3.Снижение умственной работоспособности	1.Развитие фонематического слуха, звукового анализа и синтеза. 2. Развитие слухового внимания, слухоречевой памяти 3.Повышение умственной работоспособности
Заключение службы СППС. Трудности обучения, обусловленные недостаточностью слухо-речевых функций и снижением умственной работоспособности.		
Пример 2		
1. Письмо: пропуски, привнесения букв, слогов, слов; слитное и раздельное написание слов, многочисленные «глупые ошибки». 2.Чтение: угадывающее чтение с многочисленными	1.Нарушение произвольного внимания и регуляции учебной деятельности	1. Развитие произвольного внимания, преодоление импульсивности и отвлекаемости. 2. Формирование навыков планирования

<p>ошибками.</p> <p>3. Математика – постоянные ошибки в счетных операциях, решении задач.</p> <p>4. Хаотичное и частичное выполнение учебных заданий, отсутствие проверки после окончания выполнения заданий.</p> <p>5. Повышенная отвлекаемость и гиперактивность на уроке. Несоблюдение правил школьного поведения. Часто мешает учителю и детям на уроках.</p>	<p>2. Нарушение функций программирования и самоконтроля учебной деятельности.</p> <p>3. Нарушение произвольной регуляции поведения на уроке</p>	<p>и контроля учебной деятельности.</p> <p>3. Развитие регуляции поведения на уроке: выполнение правил на уроке, преодоление нежелательного поведения.</p>
<p>Заключение службы СППС. Трудности обучения, обусловленные нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения.</p>		

На втором этапе психолог составляет индивидуально-развивающую программу. В программе излагаются направления развивающей работы с уточнением и конкретизацией тех способностей, умений и навыков, которые будут сформированы в результате оказания психологической помощи. Умения и навыки, которые будет развивать психолог формулируются в виде целей - ожидаемых результатов. Критериальная формулировка целей развивающей помощи ребенку соответствует принципам реформирования среднего образования в РК: деятельностному подходу, критериальной оценке достижений.

Цели, как ожидаемые результаты, должны быть конкретными, краткими и направленными на преодоление трудностей обучения ребенка в классе. В программе не должно быть общих размытых целей по развитию тех или иных психических функций (внимания, памяти, работоспособности), а их достижение – результатами выполнения каких-либо психологических тестов и методик к концу цикла развивающей работы. Главный результат психологической работы – это успешность ученика в выполнении учебных заданий или правил поведения на уроке. Поэтому формулирование целей развивающей работы должно отражать позитивные изменения в учебной деятельности и/или поведении.

Для иллюстрации такого подхода приведем примеры составленных индивидуально-развивающих программ в соответствии с установленными ранее направлениями развивающей работы (табл.3).

Таблица 3 - Индивидуально-развивающая программа для ребенка с нарушениями умственной работоспособности и слухоречевых функций

Направления развивающей работы Цели (ожидаемые результаты)	Отметка о достижении + -	Примечания
<p>1. Повышение умственной работоспособности Сохраняет работоспособность на уроках в классе в течении</p> <p>1) 30 мин.; 2) 35 мин.; 3) 40 -45 мин.;</p> <p>2. Развитие слухового внимания Способен активно слушать и воспринимать словесные инструкции и объяснения учителя в течении</p> <p>1) 25 мин. урока 2) 30 мин. урока 3) 35-40мин. урока</p> <p>3. Развитие слухо-речевой памяти 1) запоминает и правильно воспроизводит последовательность: - из 4-х слов - из 5 слов - из 6-7 слов 2) запоминает и правильно воспроизводит фразы: из 4-х слов - из 5 слов - из 6-7 слов 3) запоминает и правильно воспроизводит тексты: - из 3-4-х предложений; - из 5-6 предложений.</p>		

Таблица 4 - Индивидуально-развивающая программа для ребенка с нарушениями произвольной регуляции деятельности и поведения

Направления развивающей работы Цели (ожидаемые результаты)	Отметка о достижении + -		Примечания
<p>1. Развитие произвольного внимания, преодоление импульсивности и отвлекаемости. Способен сохранять внимание и целенаправленно работать в классе в течении:</p> <p>1) 10-15 мин.;</p>			

<p>2) 20-25 мин.;</p> <p>3) 30-35 мин.;</p> <p>2. Формирование навыков планирования и контроля учебной деятельности.</p> <p>1) осуществляет целенаправленные действия в соответствии с заданной целью и правилами игры или заданий</p> <ul style="list-style-type: none"> - осуществляет текущий и итоговый контроль своих действий на индивидуальных занятиях. <p>2) планирует, последовательно выполняет и контролирует правильность выполнения (сам исправляет ошибки) в:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 30% всех выполняемых классных заданий; - 50% всех выполняемых классных заданий; - 75% всех выполняемых классных заданий; <p>3. Развитие регуляции поведения на уроке:</p> <p>1) Выполнение правил на уроке,</p> <ul style="list-style-type: none"> - соблюдает правила поведения на занятии с помощью взрослого; - частично сам соблюдает правила поведения на занятии; - самостоятельно соблюдает правила поведения на занятии <p>2) Преодоление нежелательного поведения</p> <ul style="list-style-type: none"> - единичные эпизоды нежелательного поведения - отсутствие нежелательного поведения 			
---	--	--	--

Индивидуально-развивающие программы составляются, как правило на 2 четверти (полугодие); при необходимости сроки реализации программы могут быть сокращены или увеличены. Для достижения поставленных целей или ожидаемых результатов, обеспечения эффективности развивающей работы в преодолении трудностей обучения необходимо соблюдение следующих условий:

- определение прогноза развития ребенка (зоны ближайшего развития) на основе оценки особенностей, возможностей и ресурсов ребенка с целью установления адекватных целей развивающей работы;

- иерархичное составление целей: от развития первичных, базисных функций к вторичным (настраивающимся); формирования сначала простых навыков, затем более сложных;

- пошаговый принцип определения целей: каждая цель основана на возможностях ребенка для ее достижения; итоговый ожидаемый результат складывается из последовательности пошаговых целей.

На третьем этапе психолог разрабатывает содержание программы: подбирает методы, приемы, упражнения и задания по каждому направлению развивающей работы. Для выбора эффективных методов психолого-педагогической работы специалист должен хорошо знать и постоянно овладевать современными, в том числе инновационными психолого-педагогическими методами и технологиями (специальные и альтернативные методы), чтобы обеспечить успешность своей работы с учеником. Для преодоления трудностей обучения, обусловленные недостаточной сформированностью отдельных психических функций используются традиционные психолого-педагогические методы, нейропсихологические методы коррекции, методы сенсорной интеграции, кинезиологические и телесно-ориентированные методы и приемы. Большинство из них представлено в списке литературных источников настоящих методических рекомендаций [24-35].

В содержании программы специалист дает описание различных методов, приемов, игр и, таким образом, психолог накапливает так называемую методическую копилку, которая используется при составлении других программ. Описание методов, методик, упражнений и приемов по принципу:

- отработки сначала базисных сенсомоторных навыков, являющихся основой для формирования более сложных когнитивных функций и навыков;

- постепенного усложнения упражнений и заданий и автоматизации навыков;

- выполнения упражнений и заданий сначала вместе и с помощью

взрослого с постепенным уменьшением поддержки и частично самостоятельным выполнением к полностью самостоятельному выполнению и самоконтролю.

Предлагаем варианты примерного и краткого содержания индивидуально-развивающей программы для детей, с вышеописанными трудностями обучения.

Содержание программы для ребенка с трудностями нарушениями умственной работоспособности и слухоречевых функций:

I. Повышение умственной работоспособности.

1. Дыхательные упражнения.

Приемы и упражнения:

1) «Воздушный шарик».

2) «Правильное дыхание»

3) другие дыхательные упражнения

2. Телесные упражнения

1) Растяжки

2) Упражнения «Надувная кукла», «Штангист» и др.

3) Игры на получение тонизирующих вестибулярных и проприоцептивных ощущений:

- раскачивания вперед-назад лежа на фитмаче (животом, спиной) с опусканием головы вниз; прыжки на мяче, батуте, вращение в вестибулярных тренажерах; лазание по лестнице, «висение» перекладине, перетягивание каната и т.д.

4) Двигательные упражнения на межполушарные взаимодействия: перекрестные движения рук, ног и глаз.

II. Развитие слухо-речевой памяти

1. Игры и упражнения на запоминание и воспроизведение речевых стимулов с использованием внешних опор, мнестических приемов: «Магазин», «Пары слов». «Восстанови пропущенное слово». «Повтори и продолжи».

«Запомни нужные слова».

2. Игры и упражнения на межмодальный перенос - перевод информации с языка одной модальности на язык другой, межмодальный синтез.

3. Игры и упражнения на запоминание и воспроизведение фраз и текстов.

Содержание программы для ребенка с нарушениями произвольной регуляции деятельности и поведения:

I. Развитие функций произвольного внимания, программирования, контроля деятельности.

1. Стоп-упражнения (на преодоление импульсивности).

2. Игры и упражнения на развитие произвольного внимания.

3. Игры и упражнения на развитие навыков планирования: «Двигательные программы», «Робот», «Скалолаз», др.

4. Таблицы Шульте, корректурные пробы

5. Игры на развитие навыка самоконтроля

II. Развитие произвольной регуляции поведения. Формирование навыков социального поведения на уроке.

1. Составление программы коррекции поведения на занятии. Введение правил поведения на занятии и поощрений

2. Выполнение программы поведения

4.2. Цель, задачи и принципы индивидуально-развивающей работы

Каждому специалисту службы психолого-педагогического сопровождения важно понимать, что его индивидуально-развивающая работа должна быть направлена на достижение главной цели - помочь обучающемуся учиться в классе среди сверстников и усваивать учебную программу в соответствии со своими возможностями. Общеобразовательная школа – это не реабилитационный центр, основной целью деятельности которого является психолого-педагогическая реабилитация детей, как правило в виде индивидуальной работы специалистов. Школьная организация образования реализует образовательные программы; ее основная цель – дать качественное

образование всем учащимся в том числе с ООП. Получение качественного образования для детей с ООП требует специальных условий, в том числе психолого-педагогического сопровождения, одним из видов которого, является индивидуальная психологическая помощь. Таким образом, главная цель психолога оказать тот объем помощи, который будет необходим и достаточен для обучения ребенка в классе по учебной программе, соответствующей его возможностям.

Достижение этой цели достигается через решение основных задач, обеспечивающих достаточный уровень познавательного, социально-коммуникативного и личностного развития для усвоения образовательной программы, в том числе адаптированной или индивидуальной.

Задачи психологической развивающей работы с ребенком в каждом случае будут индивидуальны, поскольку устанавливаются, исходя из конкретных особенностей и проблем учащегося.

При составлении индивидуальных программ психологом, логопедом, специальным педагогом, помимо общих принципов психолого-педагогической работы (учета возрастных и индивидуальных особенностей, деятельностного подхода и др.), необходимо придерживаться следующих нижеизложенных принципов.

1. Направленность индивидуально-развивающей работы на преодоление трудностей обучения в классе. Так, логопед преодолевает прежде всего те нарушения речевого развития, которые препятствуют усвоению программы по учебным предметам. Психолог работает над развитием тех психических функций, недостаточность которых препятствует усвоению школьных навыков: письма, чтения или счета и др. Задачами специального педагога будет восполнение пробелов в усвоении тех или иных разделов школьной программы, подготовка к изучению сложного для ученика учебного материала, формирование структурных компонентов учебной деятельности.

Каждый специалист, в том числе психолог включает в структуру занятия

элементы учебных заданий по различным учебным предметам. Если логопед и специальный педагог, в основном, привлекают учебные материалы по таким предметам, как «Родной язык» (литература), «Математика», то психолог может использовать задания из учебников по предмету «Познание мира».

Следует отметить, что психолог не выполняет совместно с учащимся конкретных заданий из учебника, а создает условия для того, чтобы эти задания были выполнены учеником в классе. Так, например, он может уточнить значения слов и фраз, выражающих пространственные или временные отношения, а в стимульный материал для запоминания при развитии слухоречевой, зрительной памяти включать слова или зрительные стимулы из учебных тем, которые будут изучаться в классе на предстоящих уроках. Для проведения такой работы психологу нужно знать основное содержание учебных программ, учебных тем, которые изучает его подопечный в классе.

2. Преемственность и единство целей, подходов, требований в работе с учеником специалистов разного профиля и учителя класса. Несмотря на самостоятельный выбор направлений и методов работы со школьником, профессиональные методы психолога, логопеда или специального педагога при всех своих отличиях, должны быть направлены на преодоление конкретной трудности обучения. Еще при коллегиальном обсуждении проблем обучения ребенка и составления программы психолого-педагогического сопровождения специалисты должны также обсудить те, направления развивающей работы с ребенком, которые требуют совместных усилий; уточнить и распределить роли и функции каждого специалиста в рамках их профессиональной компетенции в преодолении тех или иных трудностей обучения.

Взаимодействие специалистов службы сопровождения осуществляется в таких формах как:

1) использование общих целей, задач или тем на определенном этапе развивающей работы. Например, если логопед учит ребенка различать на слух звонкие и глухие согласные звуки и правильно обозначать их на письме в

словах, то психолог может при выполнении так называемых стоп- упражнений, применяемых для развития произвольного (слухового) внимания и самоконтроля предложить ребенку следующие условия: на слова со звуком «т» - нужно хлопнуть в ладоши; на слова со звуком «д» - подпрыгнуть.

2) оказание консультативной помощи и разработка конкретных рекомендаций. Психолог может предложить логопеду, специальному педагогу и учителям конкретные рекомендации по организации режима обучения на уроках и занятиях, использованию тех или иных приемов, выполнению тех или иных упражнений детям с нарушениями умственной работоспособности и произвольной регуляции поведения; общения и социального взаимодействия (РАС) и т.д.

3. Личностная ориентированность и индивидуальный подход: отношение к ребенку как активной личности, имеющей не только проблемы и нарушения, но и собственные потребности и мотивы, а также собственные ресурсы для развития. Задача специалистов - учитывать потребности ребенка и создать для развития и преодоления трудностей обучения подходящие условия. При составлении программы необходимо учитывать не только слабые, но и сильные стороны ученика, опираться на его интересы и увлечения. Для реализации этого принципа необходимо соблюдение ряда условий:

- доступность программы для ученика; ее задачи должны быть поставлены с учетом зоны ближайшего развития;
- ориентированность не только на преодоление трудностей учения и поведения, но и на причины, их вызывающие;

4. Социальная, коммуникативная направленность - как основной подход в работе с учеником. Следует предлагать упражнения и задания в такой форме и создавать такие ситуации, в которых обучающийся испытывает необходимость использовать формируемые навыки в обычной повседневной жизни: в учебе на уроках, общении и социальном взаимодействии.

5. Привлечение родителей к развивающей работе с ребенком. Для

реализации этого принципа необходимо соблюдение следующих условий:

- учет мнения родителей для лучшего понимания проблем, сильных сторон и потенциала ученика в различных сферах жизни;
- развитие сотрудничества и партнерских отношений с родителями для разработки программ помощи школьнику;
- учет запроса родителей при разработке программы развивающей работы;
- выполнению рекомендаций специалистов с учетом возможностей и ресурсов семьи.

Привлечение родителей к развивающей работе с ребенком осуществляется в различных формах:

1) консультативной помощи по вопросам воспитания, обучения, общения и взаимодействия с ребенком;

2) разработке адресных рекомендаций психолога для выполнения их родителями в домашних условиях. Рекомендации для семьи должны быть краткими, конкретными с четким изложением того, что, как и когда будут делать родители. Приведем пример рекомендаций семье ребенка с нарушениями умственной работоспособности.

Рекомендации психолога

Для Армана будет соблюдаться щадящий режим:

- всегда ложиться спать не позже 10 ч. вечера
 - после школы – 1 час отдыха: прогулка на улице или дневной сон
 - домашние задания выполняются с перерывами для отдыха каждые 20 мин: во время первого перерыва – выполнять упражнение «Струночка»; второго – прыжки (или ползание, фитмяч); третьего - упражнение «Насос и кукла»
- Описание упражнений (что и как делать).

Прежде чем, предлагать те или иные упражнения в рекомендациях, психолог уточняет условия и возможности семьи для их выполнения. Далее, при встрече с родителями, он объясняет значение и роль своих рекомендаций и демонстрирует вместе с ребенком - как выполняются упражнения. После этого психолог может передать родителям письменные рекомендации.

4.3. Оказание психологической помощи детям с трудностями обучения, обусловленных нарушениями отдельных психических функций

В своей работе с детьми с различными трудностями обучения психолог использует традиционные психолого-педагогические методы, нейропсихологические методы коррекции, методы сенсорной интеграции, кинезиологические и телесно-ориентированные методы и приемы.

Для преодоления трудностей обучения, обусловленных недостаточной сформированностью отдельных психических функций широкое распространение, получили нейропсихологические методы коррекции, в том числе метод замещающего онтогенеза, разработанный российскими авторами Б.А. Архиповым, А.В. Семенович, другими нейропсихологами [21-31].

Метод замещающего онтогенеза заключается в построении нейропсихологической коррекционной программы в соответствии с основными этапами формирования психических функций в онтогенезе. Коррекционно-развивающая работа повторяет и воспроизводит основные этапы формирования базисных функций практически с момента рождения ребенка («проходим онтогенез еще раз, но только правильно»).

Согласно принципу замещающего онтогенеза, работа по преодолению проблем школьного обучения начинается с воздействия на базовый сенсомоторный уровень. Методы сенсомоторной, двигательной коррекции активизируют, развивают потенциал для развития высших психических функций и создают предпосылки для полноценного их участия в овладении чтением, письмом, математическими знаниями.

Известно, что реализация психических функций (внимания, памяти, речи), навыков (письма, чтения, счета) обеспечивается тремя функциональными блоками мозга – энергетическим (1-й блок), блок переработки и хранения информации (2 блок) и блок программирования и контроля (3 блок). Поэтому нейропсихологическая работа направлена на активизацию работы всех трех блоков мозга и соответственно трех уровней

психической деятельности, но каждый из уровней коррекции имеет свою специфическую «мишень» воздействия.

Методы первого уровня направлены на функциональную активацию мозговых структур первого блока мозга – стволовых и подкорковых образований головного мозга, обеспечивающих психическую активность, умственную работоспособность непроизвольную регуляцию процессов внимания и памяти, эмоционального реагирования.

Методы второго уровня (блока) нацелены на активацию задних отделов коры головного мозга, обеспечивающих восприятие (узнавание, различение, анализ) и хранение (запоминание и воспроизведение) слуховой, зрительной, тактильной, кинестетической и зрительно-пространственной информации.

Целью методов третьего уровня является повышение активности передних (лобных) отделов мозга, обеспечивающих саморегуляцию: программирование и контроль деятельности, поведения.

В практике коррекционно-развивающего обучения получили широкое распространение также методы сенсорной интеграции [32,33]. Автор теории и практики сенсорной интеграции Дж. Айрес представляет сенсорную интеграцию как сложную четырех уровневую систему, каждый из которых формируется последовательно, на основе предыдущих. Первый уровень объединяет вестибулярные, тактильные и проприоцептивные системы, в результате которых складывается перцептивный образ тела (второй уровень). На третьем уровне к процессу подключаются слуховые и зрительные ощущения. На четверном уровне все интегрируются в общую сенсорную систему, формируя функции мозга как единого целого, включая вербальные функции. На поведенческом уровне это - способность организовать себя и сконцентрироваться, самооценка, контроль поведения, что, во многом определяет способность к школьному обучению. Причиной многих проблем школьного обучения, по мнению Дж. Айрес могут быть нарушения в обработке вестибулярной, тактильной, проприоцептивной, зрительной и слуховой

информации, приводящий к трудностям в обучении, развитии и поведении. Сами по себе мышцы и нервы могут работать нормально, но существуют трудности в организации или интегрировании информации в мозг. Развивающая работа направлена на последовательное восстановление каждого из сенсорных уровней, начиная с самых ранних в онтогенезе: вестибулярного и проприоцептивного [32].

Программы образовательной кинезиологии Пола Деннисона и Гейла Деннисона [34]. Авторы этих программ, а также методики «Гимнастика мозга» решение проблемы школьной неуспешности видят в том, чтобы использовать работу целостного мозга в процессе учения. Методика «Гимнастика мозга» представляет собой прикладную технологию, разработанную на основе кинезиологических упражнений. Эти упражнения используются в работе с учениками для улучшения целостной деятельности мозга и представляют собой двигательные процедуры с целью активизации тех участков мозга, которые максимально задействованы в обучении и обеспечивают формирование школьных навыков. Особое место в данной программе занимают упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия.

Методы двигательной коррекции (танцы, гимнастика, цигун, ушу, массаж, ЛФК и адаптивная физкультура) и телесно-ориентированные упражнения, которые давно зарекомендовали себя как эффективный инструмент преодоления психологических проблем [35]. Основная направленность этих методов - восстановление или формирование у ребенка контакта с собственным телом, снятие телесных напряжений, развитие невербальных компонентов общения для улучшения психического самочувствия и взаимодействий с другими людьми. Практика применения этих методов, выполнение телесных упражнений способствует нормализации психоэмоционального состояния, развитию коммуникативных навыков детей, повышению продуктивности учебной деятельности.

Использование методов и приемов всех трех уровней, соответствующих

функциональным блокам мозга актуально для многих детей с трудностями школьного обучения, независимо от первичных причин неуспеваемости, поскольку реализация любой деятельности, в том числе учебной возможна при участии всех блоков мозга. Обеспечение активности психических процессов и работоспособности; развитие различных психических функций, а также функций программирования и контроля являются «мозговыми» условиями, обеспечивающими эффективность школьного обучения любого учащегося, но становятся крайне важными для детей с отклоняющимся и нарушенным развитием.

Дефицитарность, несформированность, незрелость, функций всех трех блоков мозга характерно для большинства детей с трудностями обучения, хотя у каждого из них могут отмечаться более выраженная недостаточность одних функций и относительная сохранность других. Поэтому в программу индивидуально-развивающей работы необходимо включать методы, приемы, упражнения всех трех блоков, но направленность и удельный вес методов каждого блока будет различным в зависимости от характера (вида) трудностей обучения. Например, в программе для ребенка с синдромом гиперактивности и дефицита внимания главным направлением будет развитие произвольной регуляции (программирования и контроля) деятельности и поведения и соответственно применяться методы, приемы третьего блока мозга. В тоже время невозможно сформировать необходимый уровень концентрации произвольного внимания, регуляции и контроля деятельности, у ребенка без привлечения методов и приемов первого блока мозга, направленных на повышение психического тонуса и умственной работоспособности; нормализацию процессов возбуждения и торможения, эмоционального реагирования и поведения.

Трудности усвоения учебных навыков этих детей часто бывают связаны с недостаточностью слухоречевых или кинестетических функций, требующих применения соответствующих методов и приемов второго блока мозга. Таким

образом, для большинства детей с выраженными трудностями обучения индивидуально-развивающая программа будет иметь следующую примерную структуру:

I. Обеспечение психической активности, процессов внимания и памяти, повышение умственной работоспособности. Методы и приемы первого уровня.

II. Развитие различных психических функций и, прежде всего тех, нарушения и недостаточность которых являются причинами трудностей обучения

III. Развитие произвольной регуляции, программирования и контроля – высшей психической функции, без которой невозможно реализация ни одной другой функции второго блока, ни какой-либо осознанной психической деятельности (умственной, двигательной, речевой, бытовой), в том числе учебной: письма, чтения, счета и др.

Соответственно в план каждого индивидуального или подгруппового занятия будут включены методы, приемы, игры и упражнения на каждый блок мозга, но с большим количеством тех, что направлены на устранение основной или основных причин трудностей обучения.

4.3.1. Оказание помощи детям с нарушениями умственной работоспособности

Психологическая помощь детям с нарушениями умственной работоспособности оказывается в двух направлениях. Первое направление – организация щадящего охранительного режима на уроках посредством консультирования учителей, родителей, других специалистов службы сопровождения по соблюдению этого режима. Второе направление – это проведение психологических занятий с использованием различных методов и приемов психологической работы по повышению умственной работоспособности.

Первое направление. Психолог предлагает учителю класса конкретные

рекомендации, исходя из индивидуальных особенностей и возможностей ребенка, которые помогут учителю предупредить (не допустить) истощение ребенка и сохранить оптимальный уровень работоспособности на уроке, позволяющий усваивать необходимый объем учебного материала. Ниже представлен примерный вариант рекомендаций учителю. При адресном использовании он может дополняться или сокращаться, уточняться, исходя из индивидуальных особенностей конкретного ребенка.

Рекомендации учителю.

1. Дозировать объем учебных заданий. Сокращать количество классных заданий или их объем; облегчать (упрощать) задания.

2. Предоставлять больше времени для выполнения задания. Менять виды деятельности и темп работы на уроке.

3. Регулярно в течении урока проводить физминутки, выполняя упражнения, повышающие умственную работоспособность - дыхательные и телесные упражнения: «Силач или штангист», «Надувная кукла», «Солдат и кукла» и др.

4. Повышать мотивацию, хвалить и поощрять ребенка; предлагать задания в интересной, игровой форме.

6. Преподносить основной материал и задания контрольной работы в то время урока, когда ученик работоспособен.

7. Сокращать количество заданий в контрольных работах.

8. При сильном истощении - предоставлять ребенку короткий перерыв на уроке - время для отдыха.

При выраженных нарушениях работоспособности, психолог после предварительного изучения характера истощения (когда и как часто наступает истощение в классе) рекомендует программу учебного режима и отдыха на уроке. Например, на каждом уроке ребенку предоставляют один 5 минутный перерыв в середине урока или два 3-х минутных перерыва после 12 мин. учебной работы. Психолог также рекомендует виды отдыха: пассивный отдых

(положить голову на парту, закрыть глаза) для детей с сильным упадком психофизических сил) или двигательные упражнения для детей, у которых истощение проявляется двигательным беспокойством и напряжением (виды упражнений для отдыха и физминуток описаны ниже.

В тех случаях, когда истощение сопровождается отказом от выполнения заданий и проявлениями нежелательного поведения (истерическими реакциями, агрессией) рекомендуется индивидуальное сопровождение педагогом-ассистентом.

Рекомендации родителям.

1. Консультация у врачей по проблемам соматического и неврологического здоровья.

2. Щадящий охранительный режим:

- строгое соблюдение режима дня (сна, отдыха, занятий);
- дозирование учебной нагрузки, частый отдых со сменой видов деятельности во время выполнения домашних заданий;
- выполнение в домашних условиях рекомендованных психологом упражнений по повышению умственной работоспособности (после предварительной консультации психолога);
- посещение спортивно-оздоровительных секций (по согласованию с врачом).

В случаях грубых нарушений умственной работоспособности, проявляющихся в неспособности ребенка усваивать учебный материал в силу быстрого и стойкого истощения, наличия болезненных симптомов: головных болей, непереносимости шума, духоты, чрезмерной раздражительности, а также частых пропусков из-за плохого самочувствия, психологу необходимо провести беседу с родителями о необходимости обследования у врачей, а также решения вопроса о переводе ребенка на временное обучение на дому по состоянию здоровья. Перевод ребенка на домашнее обучение по состоянию здоровья осуществляется на основании заключения врачебно-консультативной комиссии

(ВКК) организации здравоохранения.

Рекомендации специалистам.

Психолог предлагает рекомендации другим специалистам (логопеду, специальному педагогу или педагогу-ассистенту) по соблюдению щадящего охранительного режима на занятиях, если ребенок получает их услуги.

Второе направление. Оказание индивидуальной помощи ребенку с нарушениями/снижением умственной работоспособности осуществляется психологом службы психолого-педагогического сопровождения. На основании результатов изучения различных данных и обследования психолог составляет индивидуально-развивающую программу, направленную на повышение умственной работоспособности.

Коррекционно-развивающая работа с ребенком включает в себя использование методов нейропсихологической коррекции, сенсорной интеграции, кинезиологических и телесно-ориентированных упражнений. Используются дыхательные, телесные, двигательные, сенсомоторные упражнения, в том числе на межполушарные взаимодействия. Использование этих упражнений должно обеспечить:

- подъем уровня активности до оптимального состояния, повышение психического тонуса и умственной работоспособности;
- нормализацию мышечного тонуса, процессов возбуждения и торможения, напряжения и расслабления;
- освоение и интеграцию базовых ощущений (вестибулярных, проприоцептивных, тактильных);
- нормализацию эмоционального состояния и поведения, формирование адекватных способов эмоционального реагирования, развитие навыков общения;
- формирование межполушарного взаимодействия на сенсомоторном уровне.

Описание различных методов, приемов, игр и упражнений на

повышение умственной работоспособности и методические указания по их применению широко представлено в различных литературных источниках, часть которых указаны в списке литературы данных рекомендаций [23-31]. Выбор и использование, тех или иных методов и приемов зависит от характера трудностей обучения, индивидуальных особенностей и возможностей ребенка. В существующей школьной практике психолого-педагогического сопровождения можно рекомендовать следующий примерный, но наиболее оптимальный комплекс упражнений.

I. Дыхательные упражнения.

1. «Воздушный шарик». Ребенок ложится на спину. Руки вытянуты вдоль туловища, ноги лежат прямо (перекрещивать их нельзя). Глаза смотрят в потолок. Глубокий вдох через нос (рот закрыт) и шумный выдох через открытый рот. При вдохе живот надувается, при выдохе втягивается. Ребенок может представить, что в животе у него находится цветной шарик, который надувается при вдохе и сдувается при выдохе. Взрослый кладет свою руку на живот ребенка и помогает при обучении дыханию. Дети дышат по команде «вдох — выдох» (5 раз).

2. «Правильное дыхание» Ребенок ложится на спину. Руки вытянуты вдоль туловища, ноги лежат прямо (перекрещивать нельзя). Глаза смотрят в потолок. Глубокий вдох через нос (рот закрыт) и шумный выдох через открытый рот. При вдохе живот надувается, при выдохе втягивается. Ребенок, лежа, делает ряд глубоких вдохов носом и громких выдохов ртом с задержкой дыхания под счет: «Вдох (раз-два-три-четыре), задерживаем дыхание (раз-два-три, позже доводим до 6-8), выдох (раз-два-три-четыре), выдерживаем паузу и снова вдох». Единица счета равна одной секунде. Упражнение выполняется 5—8 раз. Дыхание (различные его этапы) можно сочетать с разнообразными вариантами упражнений глаз и языка. Это упражнение в дальнейшем рекомендуется выполнять в положении сидя, стоя.

II. Телесные упражнения

1. Растяжки – упражнения, направленные на нормализацию мышечного и повышению психофизического тонуса. Рекомендуется детям как с низким тонусом с замедленной переключаемостью нервных процессов, эмоциональной вялостью и слабостью волевых усилий, так и с гипертонусом, проявляющимся, как правило, двигательным беспокойством, эмоциональной лабильностью, импульсивностью, слабостью произвольного внимания.

Растяжки – специальные упражнения на растягивание, основанные на естественном движении. При их выполнении в мышцах должно быть ощущение мягкого растяжения, но не напряжения. Они должны проводиться в щадящем режиме, медленно без рывков.

1) «Струночка». Ребенок лежит на полу на спине, вытянувшись струночкой, руки вместе над головой, ноги вместе), расслабившись. По команде взрослого: «Струночка натянута» ребенок тянется всем телом, напрягая руки. Пальцы рук стремятся вверх, ноги - мыски оттянуты. Ребенок удерживает состояние натяжения под счет взрослого (от 3- на первых занятиях и постепенно доводим до 10). По команде «Струночка расслабилась» - ребенок расслабляется, не меняя положение тела. Упражнение повторяем 3-5 раз.

Упражнение выполняется также, лежа на животе. Позже, когда ребенок хорошо усвоит упражнение, можно предлагать ребенку напрягать отдельные части тела: только руки или только ноги; правую руку и правую ногу; левую руку и правую ногу.

2) «Насос и надувная кукла». Ребенок — надувная кукла, из которой выпущен воздух, — лежит совершенно расслабленно на полу. Психолог накачивает куклу воздухом с помощью насоса: ритмично наклоняясь вперед и произнося звук «с-с-с» на выдохе. Кукла постепенно наполняется воздухом, ее части распрямляются, напрягаются. Наконец кукла надута. Время окончания надувания определяется по состоянию напряжения тела ребенка. После этого из куклы вынимают насос, кукла постепенно «сдувается» и «опадает». Повторить 2-3 раза.

3). «Солдат и кукла». По команде: «Солдат!» ребенок, находясь в положении стоя, руки по швам, должен вытянуться всем телом как часовой на посту, напрягая все мышцы тела, конечностей, шеи, головы. По команде: «Кукла!», ребенок расслабляется всем телом, слегка наклоняясь вперед, опустив голову и руки. Упражнение повторяем 3-5 раз.

4). «Штангист» Ребенок стоит, расслабившись всем телом и слегка наклонившись вперед. Взрослый предлагает ему поднять воображаемую штангу. Он должен опустить голову и туловище вниз, затем, ухватившись руками за воображаемую штангу, имитировать движения штангиста с последовательным напряжением мышц конечностей и тела: сначала при захвате штанги напрягаются руки и ноги, затем, когда «штангу принял на грудь» напрягаются мышцы спины и плечевого пояса, потом, после рывка, напряжены голова, конечности и все туловище. Далее после нескольких секунд напряжения, ребенок бросает «штангу» и полностью расслабляется. Упражнение повторить 2-3 раза.

5). Игры на получение тонизирующих вестибулярных и проприоцептивных ощущений: раскачивания вперед-назад лежа на физиологическом мяче (животом, спиной) с опусканием головы вниз; прыжки на мяче, батуте, вращение в вестибулярных тренажерах; лазание по лестнице, «висение» на перекладине, перетягивание каната и т.д.

6). Двигательные упражнения на межполушарные взаимодействия: перекрестные движения рук, ног и глаз, ползание по-пластунски с одноименными и реципрокными движениями конечностей, прыжки и другие упражнения (описание некоторых из них - в разделе 4.3.5).

Систематическое выполнение упражнений способствует преодолению повышенной утомляемости, истощаемости, а также отвлекаемости, неусидчивости, невнимательности, возникающих на фоне утомления; устранению мышечного напряжения, ригидных телесных установок.

4.3.2. Оказание помощи детям с нарушениями произвольной регуляции деятельности

Организация и оказание индивидуальной помощи ребенку с нарушениями/снижением произвольной регуляции деятельности осуществляется психологом службы психолого-педагогического сопровождения, который составляет индивидуально-развивающую программу, направленную на формирование произвольной регуляции деятельности и поведения, предлагает рекомендации учителю класса и родителям.

В случае трудностей (легких нарушений) саморегуляции, как правило достаточно индивидуального подхода со стороны учителя и психологической работы на индивидуальных/подгрупповых занятиях. Дети со значительными нарушениями произвольной регуляции учебной и поведения часто нуждаются в индивидуальном сопровождении педагогом-ассистентом, услуги которого рекомендует ПМПК на основании имеющихся показаний к получению услуг такого специалиста. Если психолого-медико-педагогическая консультация не рекомендовала помощь этого специалиста, а потребность в его сопровождении выявлена в ходе коллегиальной оценки ООП в школе, то служба сопровождения направляет запрос в ПМПК (с прилагаемой психолого-педагогической характеристикой и представлением психолога) о необходимости предоставления услуг педагога-ассистента.

При нарушениях произвольной регуляции, сопровождающимися выраженными нарушениями поведения – несоблюдением правил поведения на уроке, игнорированием требований учителя, проявлениями вербальной/физической агрессии или самоагрессии и другими проявлениями нежелательного поведения - служба сопровождения принимает решение о временном индивидуальном обучении ребенка педагогом-ассистентом в отдельном кабинете и оказании индивидуальной помощи психологом.

В тяжелых случаях, в том числе, когда поведение ребенка становится опасным для себя и окружающих, следует провести беседу с родителями о

необходимости консультации врача-психиатра, в том числе о возможном переводе ребенка на обучение на дому.

Психолог предлагает учителю класса конкретные рекомендации по организации учебной деятельности и поведения ребенка в классе. Предложенные ниже общие рекомендации, могут дополняться, сокращаться или уточняться, исходя из индивидуальных особенностей конкретного ребенка.

Рекомендации учителю.

1. Посадить ученика ближе к учителю и, при необходимости оказывать организующую и направляющую помощь, предоставлять индивидуальные указания.

2. Задания предлагать небольшими порциями, с пошаговой инструкцией и внешним контролем.

3. Помогать ученику планировать свою деятельность через внешние опоры: (план, схема, памятка) и контролировать выполнение заданий.

4. Постепенно развивать навыки ученика самостоятельно работать в классе, снижая помощь и контроль.

5. Избегать фокуса только на критике ребенка, а также повышенного тона, наказаний, стараться повышать мотивацию через интерес, подчеркивание даже небольших успехов ученика.

Рекомендации родителям.

1. Организация особого режима дня по развитию навыков регуляции и самоконтроля:

- составление распорядка дня с регламентацией того, что, когда и в течении какого времени должен будет делать ребенок. В распорядок входят бытовые поручения, выполнение домашних заданий, время отдыха и т.д.

Рекомендации по составлению такого распорядка изложены ниже.

- дозирование учебной нагрузки, частый отдых со сменой видов деятельности во время выполнения домашних заданий;

- выполнение в домашних условиях рекомендованных психологом

упражнений по развитию произвольного внимания и самоконтроля.

Рекомендации специалистам.

1. При нарушениях поведения психолог совместно с педагогом-ассистентом составляет программу по преодолению проблемного или нежелательного поведения.

2. Психолог предлагает рекомендации другим специалистам (логопеду, специальному педагогу или педагогу-ассистенту) по организации обучения и поведения ребенка на занятиях, если ребенок получает их услуги.

Психологическая работа по формированию произвольной регуляции деятельности и поведения.

Работа психолога по формированию произвольной регуляции деятельности и поведения включает в себя развитие (формирование):

- способности принимать или ставить самостоятельно цели деятельности в соответствии с требованиями и условиями задания;
- умения планировать пути достижения цели с выбором оптимальных способов действий, определения их последовательности;
- контроля за текущим и итоговым исполнением выбранной программы действий, а также отказа от возникающих в процессе достижения цели побочных действий и ассоциаций;
- произвольного осознанного поведения в соответствии с правилами и требованиями, волевой регуляции деятельности, критичности к своей деятельности и поведению.

Для проведения индивидуальной коррекционно-развивающей работы рекомендуется соблюдение ряд условий и требований.

1. Формирование произвольной регуляции происходит от механического принятия цели и выполнения строго заданной, развернутой инструкции (демонстрации) со стороны взрослого, с постепенным переходом к совместному созданию программы деятельности, обсуждению целей и способов их достижения, реализации и контролю за достигнутыми на каждом этапе результатами.

Чем тяжелее нарушения саморегуляции, тем более подробной и четкой должна быть инструкция или наглядная демонстрация, а также обсуждение и внешняя речевое комментирование всех этапов работы.

2. Постепенный переход от развернутых программ деятельности и поведения с инструкциями на всех этапах к более свернутым программам, где планирование и поэтапное выполнение ребенок осуществляет самостоятельно, лишь с необходимой помощью взрослого.

3. Применение усвоенного алгоритма планирования и выполнения деятельности для оценки (контроля) ее правильности. Для формирования навыка самоконтроля необходимо выведение функций планирования и контроля во внешний план – ребенок должен объяснить и показать последовательность действий другим так, чтобы они его поняли, а затем проконтролировать процесс выполнения задания и оценить его результат, назвав допущенные ошибки и объяснив, как их можно исправить. Затем он учится самостоятельно выстраивать, регулировать и контролировать свою собственную деятельность и поведение.

4. Важным фактором развития произвольной саморегуляции является принятие и выполнение ребенком правил и норм взаимодействия с другими людьми и самим собой. С самого начала ребенок должен понять и усвоить нормы и правила (ритуалы) поведения на занятиях у психолога, в классе, на переменах; в общении с учителем, одноклассниками и семье.

Для развития способности осознанно принимать и выполнять правила поведения на уроке, переменах используются различные методы и приемы «Дневник самоконтроля», «Правила поведения», «Социальные истории».

Последовательность выполнения примерного комплекса упражнений.

I. Упражнения на преодоление импульсивности и развития произвольного внимания.

1. На первом этапе все действия выполняются зеркально: на определенное ваше движение взрослого, ребенок (как «эхо») должен ответить тем же

движением. Например, вы подняли палец — он поднял палец; улыбнулись — он улыбается; постучали три раза — он три раза; произносите «би-ба-бо», он повторяет это в том же порядке. Упражнение можно постепенно усложнять, увеличивая количество заданных образов до 2—5.

2. После нескольких таких однообразных движений программа меняется: «Я показываю тебе палец, а ты мне — открытую ладонь (кулак)». Или: «Если я говорю "д" — ты должен сказать "т"» и т.п.

3. «Стоп-упражнения». Упражнения на формирование произвольного внимания строятся по следующему принципу: задается условный сигнал (хлопок, свисток, колокольчик и т.д.) и ребенок должен как можно быстрее отреагировать на сигнал необходимой реакцией. Упражнения выполняются от простых к более сложным.

1) Ребенок свободно двигается по кругу и в ответ на условный сигнал (хлопок, слово) он должен:

- замереть и стоять на месте, пока психолог не предложит ему продолжать движение;
- на 1 хлопок — ребенок должен остановиться, а на 2 хлопка — развернуться и идти обратно по кругу.

Затем происходит ломка стереотипа:

- на 1 хлопок — развернуться и идти обратно по кругу; на 2 хлопка — остановиться.

Далее могут меняться стимулы и ответная реакция (увидишь красный флажок — подпрыгни; желтый флажок — хлопни в ладоши и пр.)

Более сложные варианты упражнения:

- на один хлопок дети должны присесть на корточки (или произнести «звезда»), на два — подпрыгнуть (произнести «гроза»), на три — встать с поднятыми вверх прямыми руками (произнести «велосипед») и т.д. Затем правила меняются (ломка стереотипа).

2) Используются односторонние и перекрестные движения с постоянным

переключением по команде с одного движения на другое.

«Солдат». Маршировать как солдат:

- с размахом одноименных конечностей;
- с размахом разноименных конечностей;
- если услышишь 1 хлопок - с размахом одноименных конечностей, 2 хлопка - с размахом разноименных конечностей

«Паучок». Ребенок становится на «четвереньки» и движется: а) вперед-назад, б) боком;

- одноименными конечностями
- разноименными конечностями
- с переключением

В этих упражнениях переключение с одного способа на другой происходит по сигналу. Нужно остановиться и перейти на другой способ. Также рекомендуется выполнение и переключение под счет: на счет 4 перейти на другой способ выполнения или на 1 хлопок - смена способа, 2 хлопка – не надо менять способ выполнения (ловушка).

Результатом выполнения таких упражнений должно стать способность ребенка быстро и правильно переключаться с выполнения одной программы на другую.

3) Детские игры «Море бушует раз», «Замри-отомри» и др.

4) «Сделай как скажу, а не покажу». Психолог встает перед детьми и выполняет различные упражнения, одновременно подавая команды: «Руки верх!»; «Руки вниз!»; «Руки в стороны» и т.д. Дети должны выполнять действия, ориентируясь только на словесные команды, а не на действия взрослого (он может сказать: «Руки верх!», а сам опустить их вниз). Ребенок должен «оттормозить» импульсивное повторение движение взрослого и действовать только по словесной команде).

5) «Да» и «Нет». Психолог произносит утвердительные предложения, а дети выражают согласие или несогласие соответствующими словами «Да» и

«Нет». Например, «собака лает» - да, «корова мычит» - да, «утка крякает» - да, «свинья мяукает» - нет. Следует создавать определенный стереотип, а потом его менять, а также говорить с постепенным убыстрением темпа.

б) Корректурная проба. Бланк с крупными буквами в случайном порядке. Задание предлагается на время - 2 -3 мин.:

- на развитие концентрации внимания: ребенку нужно как можно быстро – вычеркивать букву «С».

- на распределение внимания: букву «С» вычеркивать, а букву «Т» обводить.

- на переключение внимания: вычеркивать букву «С», после звука колокольчика – «Д»; в каждой строчке переходим с одной буквы на другую или каждый раз на новую; меняем способ переключения – «С» зачеркивали, «Д» обводили, на следующей строчке - наоборот.

II. Формирование функций планирования и регуляции.

1. Двигательные программы. Ребенку необходимо выслушать инструкцию, запомнить и последовательно выполнить все этапы программы. Сначала предлагаются программы и одного-двух действий, затем количество действий в программе увеличивается до 4-5. Например:

- шаг вперед, два шага назад;
- шаг назад, прыжок на месте;
- два шага вперед, шаг назад, хлопок в ладоши;
- три шага назад левой ногой, два шага вперед правой ногой, хлопнуть в ладоши.

- два шага вперед, прыжок на месте, присесть на корточки, сказать: «ХА-

2) «Скалолаз». Ребенок встает лицом к стене, ноги на ширине плеч. Руки согнуты, ладони лежат на стене на уровне глаз. Ребенок передвигается вдоль стены на несколько метров вправо, а затем влево следующими способами:

- а) руки и ноги параллельны друг другу (приставным шагом);

- б) руки перекрещены, ноги параллельны;

в) ноги перекрещены, руки параллельны;

г) руки и ноги перекрещены.

3) «Носочки-ладошки» Ребенок сидит на полу, опершись спиной о стену, руки согнуты в локтях. Сначала выполняются: движения кистями рук и стопами выполняются одновременно: одна кисть вверх- мысок стопы оттянут, другая вниз-мысок к себе, затем быстро меняются положения стоп и кистей. Затем, правые и левые конечности выполняют разнонаправленные движения

Для формирования умения планировать свои действия необходимо использовать приемы, побуждающие ребенка изменять свою позицию, то есть рассматривать ситуацию как бы с точки зрения другого. Это можно обыграть в форме урока — ребенок-ведущий в роли взрослого, а остальные - ученики. Предложите этому «учителю» придумать или дать из уже пройденных любое задание, которое выполняют все дети; он же указывает на ошибки и объясняет, как их исправить. Естественно, что в роли «учителя» должны побывать все участники группы.

III. Формирование навыка самоконтроля

1. При формировании устойчивого навыка самостоятельно обнаруживать ошибку и его автоматизации ребенку предлагается для анализа заведомо неправильная, ошибочная ситуация, которую он должен исправить.

1) «Нелепицы» Ребенку предлагаются картинки с нелепыми сюжетами: зимний пейзаж с птицами, распеваящими на цветущем дереве; пингвин, разгуливающий по пустыне; магазин с вывеской «Обувь» и фруктами на прилавке; дерево, растущее корнями вверх, и т.д. Ребенка просят найти ошибку художника, неправильно нарисовавшего какой-то предмет (цветок, животное, букву, цифру). Или найти правильное изображение среди аналогичных, но неверно.

2) Эффективны упражнения в паре с психологом или другим ребенком. Оба участника выполняют какое-либо задание: корректурная проба или списывание текста, решение примера. Затем каждый проверяет правильность

выполнения задания у другого. Взрослый при этом намеренно допускает ошибки в задании.

2. Использование разнообразных игр с правилами. Народные (фольклорные) игры, классики, различного рода эстафеты и т.п. Используются также разнообразные настольные игры: «крестики-нолики», «морской бой», лото, карты, шашки и шахматы, карты, «найди семь отличий» и др. Все эти игры автоматически формируют у ребенка осознание необходимости соблюдения правил игры и навыка контроля за их соблюдением.

3 Развитие способности следовать правилам - принятие и выполнение ребенком правил и норм взаимодействия с другими людьми и самим собой.

1). С самых первых занятий ребенок должен понять и усвоить нормы и правила (ритуалы) поведения на занятиях, в классе на переменах. На первых порах особенно важна четкая, повторяющаяся структура занятия (ритуал приветствия, задания, отдых, ритуал прощания), неизменное положение предметов и вещей в комнате для занятий, использование визуального расписания, так как это является дополнительным организующим моментом. Актуально введение временного лимита на выполнение задания (песочные часы, таймер), а также соревновательного компонента в играх.

2). Для ребенка с проблемным поведением составляются правила, исходя из его конкретных проблем поведения, тех ситуаций, в которых ребенок ведет себя дезадаптивно. Это могут быть отдельные короткие инструкции- команды: «Стоп! Подумай! Теперь действуй», «Сначала-потом!» или более развернутые инструкции, состоящие из нескольких правил.

В текст таких правил не следует включать негативных предложений (например, «не кричать», «не вставать без разрешения») а также абсолютных, негибких языковых конструкций. Правила следует читать ежедневно, как правило перед началом занятия и урока до наступления желаемого эффекта. Ниже представлены примеры правил для ребенка с проблемным поведением на уроках и переменах.

Правила поведения на уроке

1. Слушаться учителя.
2. Спрашивать, если хочешь встать.
3. Сидеть на уроке молча
4. За выполнение правил получи награду.

Правила поведения на перемене

(во время перемены и игр с другими детьми)

1. Когда я играю с детьми я буду спокоен и вежлив.
Никто не любит, когда их толкают или бьют.
2. Я буду слушать других детей, когда они ко мне обращаются
3. Если я хочу игрушку я буду говорить: «Дай мне пожалуйста» или «Давай будем играть вместе».
4. Дети могут не хотеть меня слушать или играть. Это нормально.
Я поиграю сам.

3). Необходимым в повседневной жизни ребенка является также соблюдение режима дня в школе и дома. Для организации такого режима важно, чтобы ребенок вместе с психологом и родителями сам написал (нарисовал) совместно свой распорядок дня, обозначив часы, отведенные на различные режимные моменты в течении дня, например, дома: самообслуживание (уборка постели), домашнего труда (вынос мусора или мытье посуды), выполнение домашних заданий и отдых, любимые занятия. Такой распорядок составляется на неделю; ежедневно ребенок получает баллы за выполнение каждого дела и в конце недели получает награду или поощрение. Сначала в распорядке дня таких дел, поручений должно быть немного; начинать можно с 2-3х, постепенно расширяя объем дел, которые ребенок выполняет самостоятельно.

4). В тех случаях, когда у ребенка выявлены серьезные нарушения поведения и рекомендованы услуги педагога-ассистента проводится специальная работа по преодолению нежелательного поведения. Психолог и педагог-ассистент составляют отдельную индивидуальную программу коррекции проблемного поведения. Методы и содержание работы по преодолению нежелательного поведения представлены в методических рекомендациях «Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями педагогом-ассистентом в организациях образования: метод. рекомендации/ Егорова Е.В., Аханова Ж.Б.,

Култаев Д.Х. - Алматы: ННПЦ РСИО, 2022.[Электронный ресурс <https://www.special-edu.kz/>].

4. Развитие навыков общения и взаимодействия. Для улучшения навыков коммуникации и поведения при взаимодействии со сверстниками рекомендуются проводить коммуникативные упражнения. Для детей с проблемами общения со сверстниками эффективно проведение подгрупповых и групповых занятий, на которых используются парные коммуникативные упражнения.

Сначала предлагаются совместные упражнения и игры с телесным контактом и взаимодействием. Цель этих игр и упражнений - развитие способности чувствовать партнера на телесном уровне, подстраиваться под него, согласовывать свои действия с действиями партнера, действовать с учетом его особенностей и возможностей, а также потребностей и интересов. Такие игры, предоставляя детям опыт чувствования партнера и ответственности, способствуют переживанию у них чувства общности с другим человеком, доверия к другим людям и сплочения с ними.

1) «Равновесие». Дети объединяются в пары и садятся на пол друг против друга, берутся за руки и изображают работу пилы. Затем разворачиваются и садятся спиной к спине. Пытаются вместе встать и снова сесть, опираясь на спину партнера. Повторить это упражнение несколько раз.

2) «Тачка». Дети разбиваются на пары. Один из партнеров принимает «упор, лежа», другой берет его за ноги и приподнимает. Первый начинает движение на руках, второй идет за ним, поддерживая его ноги и учитывая скорость движения.

3) «Хлопки», «Велосипед». Дети делятся на пары. Встают против друга и одновременно хлопают в ладоши друг друга; совместно крутят «велосипед» руками, потом в положении лежа – ногами.

4) «Ладонь в ладонь». Дети разбиваются на пары, прижимают ладошки друг к другу и таким образом, двигаются по комнате, в которой можно

установить различные препятствия. Каждая пара должна их преодолеть, не разъединяя ладошек.

5) «Сиамские близнецы». Дети разбиваются па пары и встают как можно ближе к своему партнеру. Взрослый тканевым бинтом обматывает правую руку одного партнера с левой рукой другого. Аналогично соединяются и ноги. Затем детям даются различные задания: пройти по комнате, перешагивать препятствия, нарисовать рисунок и др. Затем можно обсудить, что и как чувствовали: уверенно или нет, как удавалось взаимодействие.

6) «Поводырь у слепого». Дети разбиваются в пары. Одному закрывают повязкой глаза (он «слепой») другой поводырь должен провести его. После меняются ролями. Затем можно обсудить, что и как чувствовали: уверенно или было страшно.

Параллельно применяется комплекс упражнений и игр для развития способности понимать и выражать различные эмоциональные состояния, адекватно реагировать на состояние других людей и отвечать им в тон настроения.

1) «Эмоции в картинках». Для игр применяются карточки или фотографии с изображением различных эмоций у людей, причем на каждую эмоцию по 2-3 картинки. Далее возможны различные варианты упражнений. Дети:

- находят по просьбе взрослого веселые, грустные, испуганные, удивленные и т.д. лица;
- выбирают парные картинки (изображения лиц с одинаковым выражением лица - эмоцией);
- подбирают соответствующую пиктограмму к изображенной на картинке эмоции.

2) «Шесть эмоций». Дети сидят перед большим зеркалом (или у каждого свое небольшое зеркало). Психолог просит детей изобразить на лице эмоции: страха, гнева, отвращения, печали, радости, интереса, удивления.

3) «Маска». Дети садятся в круг. Первый участник фиксирует на своем лице какое-нибудь выражение (маску), демонстрирует его всем детям и «передает» соседу справа (слева). Сосед должен в точности повторить это выражение, поменять на новое и «передать» следующему участнику. Также делают все остальные. Выражение лица может быть страшным, смешным, удивленным, угрожающим и др.

Далее можно обсудить, какие эмоции обозначали те или иные выражения лица. После вербального обозначения эмоций, можно обсудить в каких ситуациях дети могут переживать те или иные чувства.

При необходимости используются упражнения для уменьшения эмоциональной реактивности (импульсивности) и агрессивности.

1) «Крик в пустыне». Участники садятся в круг, скрестив ноги «потиурецки», и по сигналу взрослого начинают громко кричать. При этом необходимо наклоняться вперед, доставая руками и лбом пола.

2) «Каратист». Участники образуют круг, в центре которого на полу лежит физкультурный обруч. Один из участников встает в обруч и превращается в «каратиста», выполняя резкие движения руками и ногами. Остальные дети вместе с психологом хором произносят: «Сильнее, еще сильнее...», помогая игроку выплеснуть агрессивную энергию интенсивными движениями.

3) «Рубка дров». Каждый участник должен представить себе, что он рубит дрова из нескольких чурок. Он должен пантомимически поставить чурку на пень, высоко над головой поднять топор и с силой опустить его на чурку. Всякий раз при опускании топора он должен громко выкрикнуть: «Ха!». Затем поставить перед собой следующую чурку и рубить вновь.

На следующих этапах общение уже становится личностным. Дети выполняют упражнения, предполагающие вербализацию (осознание) своих чувств, переживаний, развивают умение принимать во внимание чувства и мысли других людей.

1) «Я люблю». Дети становятся в круг или парами друг против друга и, кидая мяч друг другу, говорят, что они любят. Этим может быть любимая еда, игры или занятия.

Аналогично проводится игра с утверждением «Я не люблю»

2) «Мы с тобой похожи тем, что...» Участники выстраиваются в круг или парами. Каждый из пары говорит начинает фразу со слов: «Мы с тобой похожи тем, что...» и сам произвольно заканчивает. Например, «что, учимся в одном классе, живем на планете Земля, имеем одинаковый цвет волос, любим играть в мяч и т.д.»

Аналогично проводится игра с утверждением «Мы с тобой отличаемся тем, что...».

3) «Мне в тебе нравится ...» Все встают в круг или парами. Ведущий бросает мяч одному из участников, говоря при этом: «Мне в тебе нравится...» и называет понравившееся качество (или несколько качеств). Участник, получивший мяч, бросает его другому человеку и называет понравившиеся ему в нем качества. Мяч должен побывать у всех участников.

4) «Я в тебе уверен». Участники объединяются в пары и садятся напротив друг друга. Каждый по очереди высказывается, начиная фразу словами: «Я уверен, что ты...» (например, «я уверен, что ты не скажешь обо мне плохо»).

4.3.3. Оказание помощи детям с трудностями переработки слухоречевой информации

Детям, трудности обучения которых связаны с нарушениями устной и письменной речи, обусловленных недостаточностью слухоречевого фактора, оказывается, в первую очередь, логопедическая помощь. Психолог проводит индивидуальную работу в тех случаях, когда в результате психологического обследования выявлены выраженные нарушения слухового внимания, восприятия и слухоречевой памяти; трудности понимания речи,

ограничивающие возможности ребенка воспринимать речевую информацию, поддерживать диалог с учителем, общаться и взаимодействовать с детьми на уроке и переменах.

При значительных трудностях усвоения навыков письма и чтения, препятствующих усвоению образовательной программы, служба сопровождения может также рекомендовать адаптацию общеобразовательной программы на временной основе - до формирования навыков грамоты, не препятствующих усвоению школьной программы. В этом случае учащемуся также может оказывать помощь специальный педагог, который будет закреплять навыки письма и чтения в соответствии с требованиями программы.

Психологу и логопеду необходимо составить рекомендации учителю, способствующие индивидуализации обучения ребенка с трудностями переработки слухоречевой информации на уроке.

Рекомендации учителю.

1. Предоставлять устную информацию достаточно медленно и четко.
2. Поощрять спрашивать, если ученик не понял вопрос или инструкцию.
3. Не требовать немедленного ответа. Предоставлять время для ответа.
4. Говорить коротко, используя простые фразы.
5. Дополнять устные объяснения наглядным материалом (рисунки, схемы, планы и пр.)
6. Избегать слуховой перегрузки: при утомлении давать письменные задания.
7. Поддерживать ребенка, создавать ситуации успеха (ответ на легкий вопрос), хвалить ребенка перед классом.

Родителям составляются аналогичные рекомендации для использования их при выполнении домашних заданий и предлагаются конкретные упражнения, приемы, игры на развитие слухоречевых навыков и речи.

Психолог оказывает составляет индивидуально-развивающую программу по развитию слухового внимания, восприятия, слухоречевой

памяти, речевого общения и оказывает помощь на индивидуальных или подгрупповых занятиях.

Психологическая работа по развитию слухоречевых функций

I. Развитие слухового внимания и восприятия.

1. Локализация источника звука в пространстве:

1) вне поля зрения (за спиной ребенка) предъявляются звуки различного происхождения и интенсивности. Ребенок должен точно указать место источника звука.

2) «Язык на слух». Ребенок лежит на полу на спине. Инструкция: «Где услышал звук, туда направляешь высунутый язык». Психолог издает звуки колокольчиком (звучащая игрушка) в разных направлениях, ребенок должен языком локализовать звук в пространстве.

2. Восприятие и различение неречевых звуков

1) «Угадай, чей звук». Попросите ребенка прислушаться к звукам и узнать бытовые шумы: скрип двери, звонок телефона, шум транспорта, свисток, шум кипящей воды и т.д.

2) «Шумящие коробочки» Коробочки, заполненными различными материалами (песок, крупа, скрепки, бумажные шарики и т.п.), которые при сотрясении создают различные шумы. Необходимо иметь два идентичных набора. Взрослый берет коробочку из своего набора и трясет, извлекая шум. Ребенок должен найти коробочку с таким же звуком.

Другой вариант игры: психолог трясет одну за другой несколько коробочек, ребенок должен запомнить звуки и повторить их в том же порядке.

3) «Подбери картинку». Упражнение состоит в узнавании и назывании ребенком различных звуков и подборе подходящих к ним картинок.

3. Воспроизведение ритмов. Выстукивают ритм и просят ребенка его повторить. Ребенок повторяет заданный ритм ногами, руками, карандашом.

II. Развитие фонематического слуха. Предлагаются различные игры и упражнения на различение звуков родной речи, прежде всего тех, которые

ребенок плохо различает (заменяет на письме соответствующие буквы по глухости и звонкости и др.)

III. Развитие слухоречевой памяти.

1. Упражнения на модальный перенос. Эти упражнения направлены на развитие мнестических возможностей на основе формирования межмодальных перцептивных взаимодействий, т. е. перевод информации с языка одной модальности на язык другой, межмодальный синтез.

а) «перевод из тактильной в слухоречевую модальность». Ребенку предлагается с закрытыми глазами ощупать (как правой, так и левой рукой) букву, предмет или фигурку, а затем назвать ее или выбрать соответствующий звук прослушиваемого ряда звуков;

б) «перевод из речеслуховой в зрительную модальность». Взрослый называет последовательность предметов, букв или цифр, ребенок должен:

- найти названные предметы и расставить в той последовательности, в которой они были названы;

- написать в той же последовательность названия предметов, букв, слогов или цифр.

2. Игры и упражнения на запоминание слов. Начинаем с небольшого объема 3-4 слова и увеличиваем объем запоминаемых слов.

а) Игра «Магазин». Психолог сообщает ребенку, что ему нужно купить: «Запоминай (любые игрушки: мячик, кубик, машинку или учебные принадлежности: карандаш, тетрадь, ручку или фрукты). Затем ребенок через временной интервал (который увеличивается) «покупает» предметы, перечисляя их названия.

б) Игра «Пары слов». Предлагаем ребенку запомнить несколько слов, предъявляя каждое из них в паре с другим словом. Называем слова парами: «кошка —молоко», «мальчик—машина», «стол - хлеб», «ложка — тарелка», «ваза — роза». Затем называем первое слово пары, а ребенок должен вспомнить и назвать второе слово.

в) «Восстанови пропущенное слово». Ребенку зачитываются 4- 7 слов, не связанных между собой по смыслу: корова, стол, стена, письмо, цветок, сумка, голова. Затем ряд читается заново с пропуском одного из них. Ребенок должен назвать пропущенное слово.

3. Игры и упражнения на запоминание и воспроизведение фраз и текстов:

1) использование игр, упражнений на развитие навыков программирования и контроль - «Двигательные программы», «Робот» и др.

2) «Командир» Ребенку предлагают запомнить и выполнить словесные приказы:

- подойди к столу, возьми тетрадь и книгу, принеси мне

- открой учебник на странице 35, спустись два абзаца вниз, прочитай третье слово с конца

3) пересказы текстов с использованием приемов драматизации, по плану и др.

4.3.4. Оказание помощи детям с трудностями переработки зрительной и зрительно-пространственной информации

Помощь детям с трудностями обучения, обусловленных недостаточностью зрительного и/или зрительно-пространственного фактора, оказывается психологом, при необходимости логопедом, а также специальным педагогом. Помощь всех трех специалистов рекомендуются в тех случаях, у ребенка выявлены значительные трудности в усвоении навыков письма и чтения, препятствующие усвоению образовательной программы. Такие детям, со специфическими трудностями усвоения навыков письма и чтения, обусловленных нарушением переработки зрительной и зрительно-пространственной информации, служба сопровождения может также рекомендовать адаптацию общеобразовательной программы на временной основе - до формирования навыков грамоты, не препятствующих усвоению школьной программы.

В коррекционно-развивающей работе психолога главной целью будет устранение нарушений переработки зрительной и/или зрительно-пространственной информации: развитие зрительного и зрительно-пространственного восприятия, памяти, представлений.

Логопед будет работать над устранением специфических ошибок при письме и чтении, работе по дифференциации оптически сходных букв в слогах, словах и фразах, пониманию слов, выражающих пространственно-временные отношения.

Задачами специального педагога будет формирование и закрепление навыков письма и чтения в соответствии с требованиями программы.

Рекомендации учителю:

1. Оказывать индивидуальную помощь для ориентировки в пространстве листа тетради и при затруднениях в написании и чтении букв, слов.

2. Выделять поля в тетради ярким карандашом, точкой начало строки, писать в тетради с крупной клеткой, широкой линейкой.

3. Комментировать устно рисунки, иллюстрации, графические изображения.

4. Структурировать визуальную информацию (таблицы, графики, планы и т.д.), акцентировать жирным шрифтом, другим цветом.

5. Использовать вспомогательные индивидуальные пособия, карточки, облегчающие письмо и чтение на уроках.

3. Адаптировать учебную программу (совместно с со специальным педагогом) под индивидуальные возможности учащегося, использовать индивидуальные задания на уроках.

Родителям специалистами службы сопровождения предлагаются конкретные рекомендации в виде домашних специальных упражнений и заданий по развитию зрительных функций, формированию навыков письма и чтения.

Психологическая работа по развитию зрительных и зрительно-

пространственных функций

I. Развитие зрительного внимания и восприятия (гнозиса)

Примерные игры и упражнения на развитие зрительного, в том числе буквенного и цифрового гнозиса.

1. «Выбор недостающего фрагмента изображения». Предлагается картинка (предметный рисунок, сюжетная картинка, геометрический рисунок, орнамент и т.д.) с отсутствующими фрагментами и набор недостающих кусочков. Необходимо подобрать нужный фрагмент. В изображении может не хватать как одного, так и нескольких фрагментов. Можно попросить ребенка дорисовать недостающую часть.

2. «Чего здесь не хватает?». Внимательно посмотрев на изображение предмета с недостающими деталями, ребенку надо найти и исправить (дорисовать) «ошибки художника». При затруднениях ему показывают правильное изображение предмета и проводят сравнение.

3. «Дорисуй предмет до целого». Дается изображение с неполным количеством элементов. Надо дорисовать отсутствующие элементы в заданном рисунке и назвать их. Предмет может быть не дорисован по оси (справа или слева), могут отсутствовать некоторые его части.

4. «Что здесь изображено?». Узнавание «зашумленных» (наложенных, перечеркнутых и т.п.) геометрических фигур; различных предметов, букв, цифр, одинаковых и различных по величине, форме и цвету. Варианты этого задания предлагаются в зависимости от возраста и возможностей ребенка.

5. «Найди все предметы». Дайте ребенку бланк, на котором вразброс нарисовано большое количество различных простых предметов, геометрических фигур, цифр, букв. Попросите его найти и вычеркнуть все изображения одного вида.

6. «Найди букву». Предложите ребенку рисунок с буквами, цифрами, написанными разным шрифтом, стилем и по-разному повернутыми. Он должен ответить, что за буквы нарисованы.

7. «Допиши букву». Покажите ребенку недорисованную (в различных вариантах) букву (цифру, слово). Попросите его определить, что за буква (слово) не дорисована и дописать ее.

8. «На что похожа буква?». Спросите, на что похожа та или иная буква. Попросите дорисовать ее до этого предмета.

В другом варианте ребенок сам придумывает, во что превратить эту букву, дорисовав ее. То же — с цифрами.

9. «Письмо в воздухе». Психолог рисует в воздухе перед ребенком различные фигуры, буквы, цифры и т.д., которые он должен опознать и назвать.

10. Различные таблицы Шульте (разноцветные, с дублированием цифр), корректурные пробы с изображением предметов, букв, цифр, слов.

II. Развитие зрительной памяти.

1. Упражнения на межмодальный перенос.

1) «Перевод из тактильной в зрительную модальность». Возьмите объемные фигуры различной формы крут, квадрат, треугольник, буквы и цифры. Нарисуйте такие же фигурки и буквы на листе бумаги в произвольном порядке. Ребенку предлагается с закрытыми глазами ощупать (как правой, так и левой рукой) фигурку или букву, а затем, открыв глаза, выбрать ее из нарисованных на листе. Другой вариант — то же, но ребенку надо нарисовать эталон.

2) . «Перевод из зрительной в тактильную модальность». Ребенок на ощупь находит показанные ему фигурки, предметы или буквы.

3) Перевод из речеслуховой в зрительную модальность». Взрослый называет последовательность предметов, букв или цифр, ребенок должен:

- найти названные предметы и расставить в той последовательности, в которой они были названы;

- написать в той же последовательность названия предметов, букв, слогов или цифр.

2. Упражнения на развитие зрительной памяти.

1) «Шапка-невидимка». В течение 3 с надо запомнить все предметы, собранные под шапкой, которая на это время поднимается, а затем перечислить их.

2) «Запомни и найди». Приготовьте таблицы с изображением предметов, (букв, цифр геометрических фигур). Покажите ребенку карточку с изображением нескольких предметов и предложите запомнить их, чтобы затем отыскать среди других в нижней части таблицы. То же - с буквами или геометрическими фигурами.

Между запоминанием и отыскиванием изображений следует делать паузы разной длительности (от 5 с до 5 мин), причем паузы могут быть как «пустыми», так и заполненными какой-либо деятельностью (например, рисованием, повторением алфавита или выполнением физических упражнений и т.д.).

3) «Запомни точно». Необходимо приготовить лист бумаги с 15 - 20 геометрическими фигурами, различными по размеру и форме (большие и маленькие круги, квадраты, треугольники, звезды, снежинки и т. п.). Попросите ребенка запомнить только большие (маленькие) фигурки, только округлые фигуры и т. п. Затем найти их на другом бланке.

Приготовьте бланк с правильными и перевернутыми (сверху вниз, справа налево) фигурками, цифрами или буквами (более сложным будет смешанный вариант). Попросите ребенка запомнить только правильные (только перевернутые) фигурки (цифры, буквы), а затем найти и/или нарисовать их. Время запоминания – 15-20 с. Количество запоминаемых элементов - от 5 до 10.

Развитие зрительно-пространственных функций.

Ориентировка в пространстве времени включает 3 составляющих пространственной организации:

- реальное пространство
- представления о пространстве в собственном теле

- квазипространственные представления - упорядоченность в системе знаков, символов, используемых в опыте ребенка- общении, часы, логико-грамматические конструкции.

В онтогенезе сначала происходит освоение пространства в своем теле, затем в реальном пространстве, затем в схематическом (планы, схемы, рисунки) и затем в квазипространстве. В этой же последовательности осуществляется работа по развитию зрительно-пространственных функций.

1. Освоение телесного пространства.

1) «Выше — ниже». Дети, стоя перед зеркалом, вместе анализируют расположение отдельных частей тела по отношению друг к другу с точки зрения вертикальной оси, не забывая о маркерах. Находим, показываем и называем то, что «выше всего» (голова, макушка); что «ниже всего» (ноги, стопы); «выше, чем...»; «ниже, чем...».

После освоения данного этапа повторяем это без зеркала, а затем — с закрытыми глазами.

Аналогично отрабатывается взаимное расположение отдельных частей лица (лоб, глаза, нос, уши, рот, щеки) и других частей тела рук — плечо, локоть, предплечье, запястье, ладонь, пальцы; собственно тела — шея, плечи, грудь, спина, живот; ног — бедро, колено, голень, стопа - относительно друг друга.

2) «Право — лево». Маркировка правой и левой конечностей (браслетиком или красной ниткой обвязать запястье правой руки).

Необходимо также выполнять специальные упражнения по соотнесению частей тела с правой и левой руками по следующей схеме:

- соотнести части тела с правой рукой (правый глаз, щека и т. д).
- соотнести с левой рукой, после этого — в перекрестном варианте (например, показать правую бровь и левый локоть). Выполнить команды: «потри левой рукой правый локоть, «почеши правой пяткой левую коленку», «постучи правым локтем по правому боку и т.д.».

3) Пространственные представления «Моя рука, твоя рука». Дети разбиваются на пары и, сидя лицом друг к другу, определяют сначала у себя, затем у партнера левую руку, левое плечо, правое колено и т.д.

Усложнение: «левой рукой покажите левый локоть соседа слева»; «правой рукой покажите левое колено соседа справа и т.д.».

2. Освоение реального (окружающего) пространства.

1) Ребенок стоит и называет предметы окружающего пространства в различных пространственных представлениях: что сверху-внизу, над-под; впереди-сзади; слева-справа.

2) «Робот»: ребенок играет роль робота, стараясь правильно выполнить инструкции. Например:

- шаг вперед, два шага назад, один шаг влево;
- шаг налево правой ногой; два шага вперед, начиная с левой ноги;
- три шага назад с правой ноги, четыре шага налево;
- повернуться кругом и сделать правой ногой два шага назад.

«Сломанный робот»: ребенок выполняет эти же инструкции с точностью до наоборот.

3) «Клад». Ребенку предлагают искать клад (игрушку) по инструкции: один шаг вправо, поворот налево, три шага назад и т. д.; 2 шага вперед правой ноги, повернуть налево; 2 шага назад, на стол, под стол.

Освоение пространства на плоскости.

1) Символическое пространство. «Веселая зарядка» изображения человечков с различными положениями рук, ног и их частей в пространстве. Нужно, следуя изображению на картинке выполнить позу.

2) Игры «Морской бой» («Танки»), а также «Муха» или «Футбол»: зрительное (без помощи рук) слежение за заданной инструкцией (2 клетки вправо, одна вниз и т. д.) перемещением мухи или мяча по полю 3 на 3 клетки или 5 на 5 клеток с инструкцией хлопнуть в ладоши, когда муха (мяч) вылетит за пределы поля.

3) «Графический диктант»: следование инструкции рисования линии на 2 клетки вправо, три вверх и т. д. Выполнение инструкции наоборот («послушный и непослушный ученик»).

4) «Кубики Кооса»: объемные кубики или плоскостные рисунки с постепенным переходом от накладывания элементов рисунка на заданный образец к выполнению задания в умственном плане.

5) Конструирование предметов, узоров из частей, полосок. Особое внимание уделяется конструированию букв, цифр из элементов. Необходимо использовать части как печатных, так и письменных букв; ребенку необходимо составлять буквы, цифры, как пазлы, правильно располагая в пространстве элементы букв. Затем эти буквы изображаются на письме, при необходимости используются трафареты, внешнее комментирование.

3. Ориентировка в схематическом пространстве.

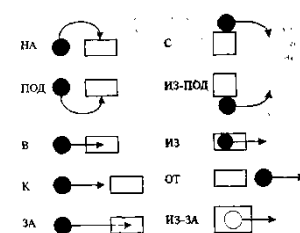
1) План-карта комнаты. Ребенку предлагают найти «клад», помеченный на карте. Другое предложение: «Ты спрячь игрушку и отметь на плане, а я по плану найду».

2) «Разложим по порядку». Ребенок раскладывает любой предметный ряд в направлении слева направо, проговаривая при этом, например, «Первым идет ананас, вторым — яблоко, третьей — клубника». Затем стрелкой обозначает направление, в котором раскладывался ряд. Далее определяется то, то было положено «до» какого-то предмета, а что «после» него, что «между» двумя предметами.

Аналогичная работа проводится с числовым рядом: уточняется последовательность ряда чисел (цифр) в направлении слева направо; определяется место каждого числа по отношению к друг другу: «до», «после», «перед», «за», «между». На занятиях рекомендуются использовать упражнения, аналогичные учебным заданиям, которые ребенок должен выполнять в соответствии с требованиями образовательной программы.

4. Квазипространственные представления.

1) Предлоги. Введения в работу предлогов посредством сопоставления их с отработанными выше пространственными представлениями. Например, ребенку предлагается выполнить следующее: «Встать (или присесть) перед, за, слева, справа, на, под предмет», «Поставить или положить предмет перед, за, слева, справа, над, под собой» и т.п. Постепенно через вербальное обозначение соответствующих пространственных представлений осуществляется переход от понятий «выше», «ниже» к понятиям «над», «под» и т.д.



Ребенку предлагается:

Встань на стул/цилиндр - Спрыгни со стула/цилиндра

Спрячься под стул/цилиндр —Выгляни из-под стула/цилиндра

Залезь в цилиндр - Выходи из цилиндра

Используются схематические изображения предлогов, которые ребенок должен расшифровать: назвать предлог, выполнить соответствующее действие или подобрать картинку.

2) Временные представления:

- зима- лето

- что раньше — утро или вечер, что идет после дня, за ночью, после зимы, что бывает до осени

- «Время суток/время года». Дети стоят в кругу. Взрослый кидает мяч и спрашивает, что раньше — утро или вечер, что идет после дня, за ночью, после

3) Логико-грамматические конструкции.

«Самый-самый». Дети решают задачи:

- Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Даша. Кто веселее всех?

- Вера выше, чем Паша. Вера ниже, чем Кирилл. Кто самый низкий? т.д.

- Что было раньше? - Когда подул ветер, форточка распахнулась. Мы пошли гулять, когда пообедали.

- «Кто кого» - Заяц съеден волком. Кто кого съел?

Мамина дочка, дочкина мама. Чем они отличаются? т.д.

4.3.5. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с недостаточностью кинестетического/динамического факторов

Помощь детям с этим видом трудностей обучения оказывается психологом и логопедом, а также при необходимости специальным педагогом. Услуги этих специалистов рекомендуются в тех случаях, у ребенка выявлены значительные трудности в усвоении навыков письма и чтения, препятствующие усвоению образовательной программы. Такие детям, со специфическими трудностями усвоения навыков письма и чтения, служба сопровождения может рекомендовать адаптацию общеобразовательной программы на временной основе - до формирования навыков грамоты, не препятствующих усвоению школьной программы.

В коррекционно-развивающей работе психолога главной целью будет устранение причины трудностей обучения – трудности/нарушения кинестетического и динамического праксиса (мелкой моторики), зрительно-моторной координации, соматогнозиса.

Логопед осуществляет работу по устранению специфических ошибок при письме и чтении, работе по дифференциации букв по кинетическому сходству, устранению недостатков устной речи.

Задачами специального педагога будет формирование и закрепление навыков письма и чтения в соответствии с требованиями программы.

Рекомендации учителю:

1. Оказывать индивидуальную помощь при затруднениях в написании и чтении букв, слов.
2. Использовать специальные прописи, индивидуальные пособия, карточки, облегчающие письмо и чтение на уроках.
3. Адаптировать учебную программу (совместно с со специальным педагогом) под индивидуальные возможности учащегося, использовать

индивидуальные задания на уроках.

Родителям специалистами службы сопровождения предлагаются конкретные рекомендации в виде домашних специальных упражнений и заданий по развитию общей, мелкой, артикуляционной моторики, формированию навыков письма и чтения.

Психологическая работа по развитию кинестетических процессов.

На первом этапе развивается способность быстро и точно находить различные позы тела, ног и рук – кистей, ладоней и пальцев.

1. «Повтори позу». Ребенок повторяет за психологом позу (затем несколько поз), в создании которой участвует все тело.

2. Ребенку предлагают по зрительному образцу выполнить ручные позы - различные положения ладоней, кистей и пальцев рук, напоминающих образы предметов: «крыша» - две ладони на уровне подушечек пальцев соприкасаются с друг другом под углом; «стол» - на кулаке в вертикальном положении располагается ладонь другой руки; «кольцо» - второй и третий палец руки соединяются с друг другом и т.д.

3. «Телесные фигуры, буквы и цифры». Придумать вместе с ребенком, как можно изобразить пальцами рук, а также всем телом фигуры, буквы и цифры. Следует проиграть все варианты перед зеркалом.

Параллельно проводится работа по развитию тактильного гнозиса.

1. «Рисунки и буквы на спине и на ладонях».

1) Нарисуйте пальцем на спине ребенка прямую (горизонтальную, вертикальную, наклонную) и попросите его изобразить ее на стене или на листе бумаги. То же сделайте сначала на его правой, а потом левой руке, рисуя на обеих сторонах кисти.

2) Нарисуйте пальцем на спине ребенка одну из знакомых ему фигур (треугольник, круг, квадрат и т.д.). Попросите его сказать, какая фигура нарисована.

3) Написание букв и цифр последовательно на спине и руках (на обеих

сторонах) с последующим их называнием и прописыванием.

2. «Предметы с различной фактурой поверхности». Покажите, назовите и дайте потрогать ребенку материалы и предметы с разной фактурой поверхности (гладкие, шершавые, ребристые, колючие, мягкие и т.п.). Затем предложите ему ощупать вслепую материал двумя руками, потом — одной рукой и найти этот же материал или предметы из него, действуя сначала этой же рукой, а затем другой.

3. «Ощупывание и распознавание предметов». В непрозрачный мешочек кладут различные небольшие предметы: ключ, кольцо, монету, орех, камешек, мелкие игрушки и т.д. Ребенок должен на ощупь угадать, какие предметы лежат в мешочке. При этом он должен ощупывать предмет как двумя руками одновременно, так и каждой рукой по очереди.

Усложнение игры: после того как предмет узнан, ребенок находит такой же среди других предметов во втором мешочке сначала той же, а потом другой рукой.

4. «Ощупывание фигурок, букв и цифр, различных по форме и размеру». Используются объемные или из наждачной, бархатной бумаги различные фигуры (звездочка, кружок, треугольник, квадрат), буквы (печатные и письменные), цифры различной формы и величины (большие и маленькие). Нарисуйте такие же фигурки на листе бумаги. Попросите ребенка:

- на ощупь опознать фигуру и, не глядя, найти такую же среди других фигурок этой же, затем другой рукой. Затем смените руки;

- с закрытыми глазами ощупать фигуру, а затем, открыв глаза, указать на нее в ряду нарисованных;

- одной рукой ощупать фигурку, а затем нарисовать ее в воздухе или на листе бумаги сначала той же, а потом другой рукой.

5. «Распознай буквы — получишь слово». Из объемных или наждачных букв составьте слово (из 3-4 букв) и предложите ребенку, последовательно ощупав все буквы, прочесть его. Более сложным является вариант, когда

буквы даются в произвольном порядке: их нужно опознать, назвать и запомнить, а затем составить из них слово.

В тех случаях, когда ребенок на письме заменяет буквы по кинестетическому сходству *д-б*; *и-у*, *-о-а* и др. проводится работа по их различению. Используются следующие приемы развивающей работы:

1) учить детей выделять существенные сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы. Для этого можно подобрать букве символический образ («На что она похожа?»). Такими символами, помогающие ребенку моментально вспомнить зрительно- моторный образ буквы могут быть предметы быта, окружающей действительности, силуэты животных или графические схемы. Например: “*б*” - хвост белки вверх, “*д*” - хвост дятла вниз).

2) для формирования навыка правильного воспроизведения двигательного образа букв дети упражняются в записи чередующихся элементов букв, смешиваемых по кинетическому сходству: обводка контура букв (при необходимости писать рукой ребенка), по образцу, по исходной инструкции, по песку, тактильному трафарету, крупно на доске, воздуху или поверхности стола, под команду - с постепенным убыстрением темпа.

3) используются различные игры и упражнения по дифференциации заменяемых букв в словах: запись слов, названий предметов на картинках; шифровка слов: --д- (вода); --б--- (собака) и фразах.

Психологическая работа по развитию кинетических (динамических) процессов

На первом этапе используются упражнения и игры на динамическую организацию движений тела, рук и ног, связанную с переходом от отдельных движений к серии однотипных или различающихся движений, составляющих единую «кинетическую мелодию». Крайне важным является также формирование:

- способности быстро переключаться с одного движения на другое и автоматически осуществлять элементарные конкурирующие между собой

действия;

- умения разворачивать во времени и пространстве плавную кинетическую мелодию.

Детям предлагаются различные быстрые (ограничение по времени), точные и согласованные движения в условиях сложной пространственной ориентировки.

1. «Перекрестные и односторонние движения». На первом этапе ребенок медленно шагает, попеременно дотрагиваясь то правой, то левой рукой до противоположного колена (перекрестные движения). Психолог на этапе освоения упражнения отсчитывает 12 раз в медленном темпе. На втором этапе ребенок также шагает, но уже касаясь одноименного колена (односторонние движения). Также 12 раз. На третьем и пятом этапах — перекрестные движения, на четвертом — односторонние. Обязательное условие - начинать и заканчивать упражнение перекрестными движениями. После того как ребенок освоил данное упражнение под счет психолога, можно предложить ему вести счет самостоятельно - считая и контролируя последовательность и переключение с движения на движение. Более сложный вариант этого упражнения - нагрузка на зрительный анализатор, когда ребенок следит глазами за предметом, который перемещает психолог или, когда ребенок переводит глаза по словесной инструкции.

2. «Цыганочка». Ребенок идет по кругу, поднимая назад то одну, то другую ногу, согнутую в колене, и дотрагивается левой рукой до правой пятки, а правой рукой до левой (имитация танцевального движения). Взрослый прохлопывает каждый шаг. Ритм можно ускорять.

3. «Морячок». Ребенок идет по кругу, поднимая вперед то одну, то другую ногу, согнутую в колене и дотрагивается левой рукой до правой пятки, а правой рукой до левой (имитация танцевального движения). Взрослый прохлопывает каждый шаг. Ритм можно ускорять.

4. Выполняем все вышеперечисленные паттерны движений на

переключение. Дети по команде взрослого: «Право-лево», «Право-право, лево-лево» - выполняют перекрестные и односторонние движения; на слова «Цыганочка» и «Морячок» - выполняют соответствующие движения. Последовательность движений после формирования стереотипа меняется.

Усложнение задания: на один хлопок – ребенок выполняет одноименные движения, на 2 хлопка – перекрестные, на 3 – «Цыганочка», 4- «Морячок». Затем алгоритм меняется.

5. «Прыжки». Выполняются прыжки на месте и на двух ногах:

а) чередование прыжков: ноги врозь и ноги вместе;

б) чередование прыжков ноги врозь и ноги скрестно, поочерёдно, но правая и левая нога впереди.

в) Прыжки на месте с одновременными движениями руками и ногами:

Ноги вместе – руки врозь,

Ноги врозь – руки вместе,

Ноги вместе – руки вместе,

Ноги врозь – руки врозь.

Цикл прыжков повторить несколько раз.

6. «Классики». Упражнение представляет собой варианты общеизвестной игры, состоящей из целевых прыжков, совершаемых в определенной последовательности и в условиях дефицита времени. Выполнение этого упражнения требует зрительного контроля, целенаправленности и предвосхищения своих действий.

7. «Ухо-нос».левой рукой взяться за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять положение рук «с точностью до наоборот» (2-3 минуты).

8. «Лезгинка». Ребенок складывает левую руку в кулак, большой палец отставляет в сторону, кулак разворачивает пальцами к себе. Правой рукой прямой ладонью в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. После этого одновременно меняет положение правой и левой руки (6-8 смен

позиций). Необходимо добиваться высокой скорости смены позиций.

9. «Колечко». Ребенку нужно поочередно и как можно быстрее последовательно соединять большой палец руки с остальными. Упражнение выполняется в прямом и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. В начале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, затем сразу двумя руками.

10. «Пианино». Ребенок, имитируя игру пианиста, осуществляет быстрые и последовательные движения пальцев рук, сначала в медленном темпе, затем с ускорением; руки следуют за друг другом; «разбегаются» в разные стороны и следуют навстречу друг другу.

11. «Рисующие пальчики». Ребенку предлагается рисовать пальцами рук по желанию линии, узоры по песку (другому сыпучему материалу) или пальчиковыми красками.

12. Тренажеры для письма, использование которых предполагает движение пальцем или палочкой по желобкам в виде волнистых, ломанных и иных линий.

13. Графическая деятельность. Рисование различных линий, узоров по образцу; различные лабиринты; обводка, дорисовывание узоров, предметов, раскрашивание и т.д. Упражнения выполняются сначала правой, потом левой рукой, а затем двумя руками одновременно в одном и противоположном направлениях.

14. Письмо элементов букв в специальных прописях: элементы букв воспроизводятся сначала крупным шрифтом, затем мелким; в медленном темпе и с ускорением. Особое внимание уделяется быстрому и правильному переключению с одного элемента буквы на другой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность методических рекомендаций обусловлена развитием инклюзивного образования в Казахстане и необходимостью разработки методического обеспечения деятельности психологов общеобразовательных школ по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями.

Психолог, являясь членом школьной службы психолого-педагогического сопровождения осуществляет различные направления деятельности, содержание которых раскрыто в рекомендациях:

- выявление детей с трудностями обучения;
- индивидуальное психологическое обследование;
- коллегиальное обсуждение с целью установления причин и характера трудностей обучения и оценки особых образовательных потребностей;
- составление программ психолого-педагогического сопровождения;
- разработка индивидуально-развивающих программ для учащихся с ООП и мониторинг их эффективности;
- консультативная помощь, учителям, родителям, специалистам службы сопровождения.

Специалистам службы сопровождения, в том числе психологу, оказывающим помощь детям с особыми образовательными потребностями, предлагается к использованию психолого-педагогическая систематизации трудностей школьного обучения при проведении диагностической и развивающей работы.

В методических рекомендациях раскрыто основное содержание деятельности психолога службы психолого-педагогического сопровождения, но для обеспечения качества и эффективности психологической работы необходимо изучение соответствующей литературы и регулярное повышение квалификации на различных курсах, семинарах, вебинарах по современным (инновационным) методам и технологиям оказания психологической помощи детям с особыми образовательными потребностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования: закон РК от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК.

2 Правила оценки особых образовательных потребностей: приказ МОН РК от 12 января 2022 г., № 4.

3 Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях образования: приказ МОН РК от 12 января 2011, № 6.

4 Типовые правила деятельности организаций среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего): приказ МП РК от 31 августа 2022, № 385.

5 Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. - [Электронный ресурс <https://www.special-edu.kz/>]

6 Семаго М. М., Семаго Н. Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004.

7 Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М., 2005.

8 «Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. От раннего до подросткового возраста/ Авт.-сост.: Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. – М., 2019.

9 Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие /под общей редакцией кпн Р. А. Сулейменовой. - Алматы, 2014.

10 Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В.Бурменская,

Е.И.Захарова, О.А.Карабанова, А.Г.- М.:Лидерс, 2007.

11 Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. - №4.

12 Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М.,1995.

13 Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М.,1991.

14 Выготский Л. С. Собрание сочинений. -М., 1983. Т.4, 5.

15 Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Под ред. В.В.Давыдова и В.П.Зинченко. - М., 1989.

16 Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М., 1996.

17 Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений /В.И.Лубовский, Т.В.Розанова, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского - М., 2005.

18 Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики психического развития детей . М., 1982. Логопедия. Учебное пособие /Под ред. профессора Л.С.Волковой. - М.,1989.

19 Рубинштейн С. Я. Р 82 Экспериментальные методики патопсихологии. — М., 1999.

20 Лурия А. Р. Основы нейропсихологии.- М., 1973.

21 Семенович А.В., Архипов Б.А. Методологические аспекты нейропсихологической диагностики отклоняющегося развития //Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. - М., 1998.

22 Семенович А.В.Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. –М.,2008.

23 Глозман Ж.И. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Академия, 2009.

24 Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в

детском возрасте: Учебное пособие для высших учебных заведений // А.В. Семенович. – М., 2002.

25 Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. - изд.- М.:Генезис, 2007.

26 Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.:ТЦ Сфера, 2003.

27 Ахутина Т.В., Пылаева Н.Н. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб:Питер, 2008.

28 Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающему школьнику/ под ред. Ж.М.Глозман. – М., 2009.

29 Безруких М.М. Проблемные дети.- М., 2000.

30 Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения в условиях общего образования.- М.: В.Секачев.- 2013.

31 Технология нейропсихологической коррекции трудностей школьного обучения: Методические рекомендации/ состав. А.К. Ерсарина, Г.К. Кудайбергенова, К.Б.Досыбаева, Т.Н.Алмазова. – Алматы, 2015.

32 Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. -М.: Теревинф, 2009.

33 Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. -Спб.:, 2012.

34 Деннисон П., Деннисон Г. Программа «Гимнастика мозга». Часть 1-2. - М., 1997.

35 Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Под ред. В.Ю. Баскакова.- М., 1993.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

1.1 Документация психолога службы психолого-педагогического сопровождения

ПЛАН РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА НА УЧЕБНЫЙ ГОД

ФИО _____
на 20... – 20... учебный год

Примечание: План работы педагога-психолога на учебный год составляется в соответствии с Приказом МОН РК от 16 сентября 2021 года № 472. («О внесении изменений в некоторые приказы Министра образования и науки Республики Казахстан») и Методическими рекомендациями «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.2019г.. Содержание плана работы педагога-психолога службы психолого-педагогического сопровождения детей с ООП по установленной форме представлено ниже.

№п/п	Мероприятия	Вид работы	Целевая группа	Срок исполнения	Примечания	Форма отчетности
І. Диагностика (Оценка особых образовательных потребностей и определение содержания психологической помощи учащимся с ООП)						
1.Психологическое изучение возможностей и потребностей учащихся: 1) наблюдения на уроках; 2) беседы с родителями и анкетирование; 3) углубленное психологическое обследование	1) протоколы наблюдения учащихся на уроках (форма 2 а, б); 2) протокол беседы или заполненная анкета; 3) протоколы углубленного психологического обследования; 4) представление (характеристика) психолога (форма 3)					
2.Коллегиальное обсуждение проявлений трудностей обучения ученика и причин их	Характеристики учащихся (форма 4)					

<p>вызывающих. Диагностика трудностей обучения.</p> <p>3. Определение содержания психологической помощи:</p> <p>1) составление индивидуально-развивающих программ работы с учащимися;</p> <p>2) разработка содержания индивидуально-развивающей программы (методов, приемов, упражнений);</p> <p>3) составление поурочных планов (конспектов) индивидуальных и групповых занятий с учащимися.</p> <p>4. Повторная оценка потребностей учащихся по запросам учителей.</p> <p>5. Посещение уроков и занятий специалистов школы</p>	<p>1) индивидуальные программы работы с учащимися;</p> <p>2) содержание индивидуально-развивающих программ</p> <p>3) поурочные планы (конспекты) индивидуальных и групповых занятий с учащимися;</p> <p>Протоколы наблюдения учащихся на уроках (форма 2 а, б и др.);</p> <p>Протоколы, анализ.</p>					
II. Коррекционно-развивающая работа						
1.Проведение индивидуальных и групповых занятий	Поурочные планы индивидуальных и подгрупповых занятий .					
2.Оказание помощи учащимся с ООП на уроках (при необходимости и по согласованию с учителем)	<p>Протокол участия в уроке с указанием видов помощи и их результативности.</p> <p>1) протоколы наблюдения учащихся на уроках (форма 2 а, б);</p> <p>2) протоколы посещения урока;</p> <p>3) диагностика (обследование)</p>					
3.Мониторинг успешности реализации индивидуальной программы						

III. Профилактика и психологическое просвещение						
1. Выступления на методических объединениях учителей школы педагогическом собрании школы. 2. Выступление на родительских собраниях. Проведение тематических индивидуальных бесед или тренингов 3. Проведение тренингов для учащихся.	План и материалы выступления, тренингов, презентации					
IV. Консультирование						
1.Индивидуальное консультирование родителей (по запросам родителей или по необходимости). 2.Индивидуальное консультирование учителей и специалистов.	Журнал учета консультаций Журнал учета консультаций					
V. Организационно-методическая работа						
1.Подготовка материалов и рабочего места к началу учебного года.	1)картотека диагностических и дидактических материалов; 2) картотека методических пособий; 3) бланки наблюдений деятельности ученика на уроке (Форма 2 а, б), бланки характеристики ученика (форма 3); 4) бланки для анализа посещенных уроков; 5) бланки карт учебных достижений					

<p>2. Планирование работы на год</p> <p>3. Составление групп учащихся для индивидуальных, подгрупповых, групповых занятий.</p> <p>4. Оформление и ведение документации: 1) составление графика работы; 2) составление расписания занятий; 3) заполнение журналов: посещаемости занятий, учета консультаций.</p> <p>5.</p>	<p>учащихся по основным учебным предметам. 6)...</p> <p>План работы на год</p> <p>Списки учащихся с ООП</p> <p>1) график работы; 2) расписание занятий; 3) журналы посещаемости занятий 4) журнал учета консультаций</p>					
VI. Аналитические отчеты о деятельности психологической службы за год						
5. Составление годового рефлексивного отчета	Годовой рефлексивный отчет					

Приложение 1.2.
Еженедельный график работы

День недели	Занятия с детьми	Консультации учителей	Консультации родителей	Посещение уроков (оценка ООП/мониторинг/др)	Метод. работа (разработка и дидактического мат-ла, проведение или участие в семинарах, мастер-классах и т.д.)	Самообразование согласно инд.плана
Понедельник						
Вторник						
Среда						
Четверг						
Пятница						

Приложение 1.3.

Психологическое представление на учащегося

Представление психолога на ребенка для заседания психолого-педагогической службы школы

Ф.И.О. ученика _____ Возраст _____

Класс _____

I. Учебная деятельность. Произвольная регуляция деятельности:

1. Мотивация _____
2. Самоорганизация и планирование _____
3. Выполнение _____
4. Контроль учебных действий (критичность) _____
5. Работоспособность _____
6. Темп деятельности _____
7. Поведение на уроке (выполнение правил поведения на уроке) _____

II. Познавательная деятельность.

1. Восприятие (преобладание или недостаточность вида: слухо-речевого, зрительного, зрительно-пространственного) _____
Предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность восприятия _____
2. Внимание (преобладание или недостаточность вида: слухо-речевого, зрительного) устойчивость, концентрацию, распределение, переключаемость и предметность _____
3. Память (преобладание или нарушения слухо-речевой, зрительной, зрительно-пространственной)
Объем памяти _____
Особенности запоминания, хранения, воспроизведения _____
4. Речевое развитие _____
5. Интеллектуальное развитие _____
6. Сформированность представления о пространственных и временных отношениях _____

III. Эмоционально-волевая сфера

1. Особенности эмоционального реагирования _____
2. Волевая регуляция деятельности _____
3. Личностные особенности _____

IV. Коммуникация _____

1. Общение с учителем (другими взрослыми) _____
2. Общение с одноклассниками, другими сверстниками _____
3. Общение в кругу семьи: родителями, братьями, сестрами, другими родственниками _____

V. Сенсомоторная сфера _____

1. Особенности (недостаточность, нарушения) общей и мелкой моторики (навыков) _____
2. Ведущая: рука _____ нога _____ ухо _____ глаз _____
3. Особенности (недостаточность, нарушения) чувствительности: зрительной, слуховой, вестибулярной, проприоцептивной, тактильной. _____

VI. Социальная адаптация и поведение _____

1. Социально-бытовая ориентировка: навыки опрятности, самообслуживания (в том числе по подготовке к школе), домашнего труда. _____
2. Выполнение общепринятых правил поведения в семье, в обществе _____
3. Поведенческие отклонения: вредные привычки, конфликтность, агрессивность, непослушание, пропуски уроков и пр. _____

4. Интересы, увлечения _____

5. Положительные и сильные стороны, потенциальные возможности _____

Заключение психолога (уровень актуального развития, специфические особенности в указанных сферах, потенциальные возможности) _____

Предполагаемые причины трудностей обучения _____

Рекомендации: _____

Дата _____ Ф.И.О. психолога _____

Приложение 1.4.
Индивидуальная программа коррекционно-развивающей работы с детьми (направления и содержание программ)

Программа индивидуальных и подгрупповых занятий психолога
с Ф.И. ученика _____ на 1 четверть 20..-20.. учебного года

Индивид. групп., подгруп., занятия (состав гр. уч-ся)	Направления работы. Цели-ожидаемые результаты	Отметка о достижении целей (+,-)	Примечание

Содержание индивидуально-развивающей программы

Направления коррекционно- развивающей работы	Методы, приемы, упражнения, игры

Приложение 2

Примерный перечень оборудования и методического оснащения кабинета психолога

I. Методики для психологического обследования:

- 1) альбом для исследования познавательной деятельности: внимания, памяти, восприятия, мышления;
- 2) нейропсихологический альбом для исследования корковых психических функций;
- 3) альбом для исследования эмоционально-волевой сферы, межличностных отношений.

II. Специальное оборудование для проведения развивающей работы:

1. Напольное оборудование: маты; мягкие кресло-мешки, большие подушки; балансировочные доски или диски; тоннели; сенсорные дорожки; физиологический мяч (фитмяч) диаметром 70см.
2. Подвесное оборудование: качели-платформа; качели-диск; качели-сетки; веревочная сетка; шведская лестница.
3. Другое оборудование: утяжелители (для рук, ног), жилеты; игрушки, раздаточный материал для рисования, лепки, тактильный сыпучий материал, тренажеры для письма, картинный материал, секундомер и др.