

Министерство образования Тульской области
Государственное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Тульской области
«Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования Тульской области»
(ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»)

Кафедра дошкольного и
начального общего образования

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЬЮТОРОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Выполнена: слушателем
группы № ПП-ВБ-17009
курсов профессиональной
переподготовки по ДПП
«Тьюторское сопровождение
детей с особыми образователь-
ными потребностями»
Никольской Ларисой
Иосифовной

Тула 2017

Работа выполнена на кафедре дошкольного и начального общего образования **ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»**

Научный руководитель: Абрамова Анастасия Владимировна
кандидат философских наук, доцент

Работа допущена к защите:

Зав. кафедрой дошкольного
и начального общего образования
кандидат философских наук, доцент

Абрамова А.В.

Рецензент: Головина Ирина Владимировна заведующая кафедрой
основного и среднего общего образования ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»,
кандидат философских наук

Защита состоится " _____ " 2017 года в ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», в
аудитории _____ в _____ часов.

Ректор ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»

Якунина И.Е.

Содержание

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы исследования проблемы использования тьютором информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории.....	9
1.1.Характеристика детей с задержкой психического развития.....	9
1.2.Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.....	28
1.3.Методические аспекты в работе тьютора по использованию информационно-коммуникационных технологий с детьми с задержкой психического развития на уроках истории.....	42
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по использованию тьютором информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории.....	47
2.1. Диагностика особенностей развития детей с задержкой психического развития (констатирующий этап эксперимента).....	47
2.2. Применение тьютором информационно – коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории (формирующий этап эксперимента).....	50
2.3. Сравнительный анализ особенностей развития детей с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.....	52
Заключение.....	55
Список литературы.....	57
Приложение.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие сегодня в системе российского образования, в том числе и развитие инклюзивной практики, призваны обеспечить равные права и доступность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Все больше таких детей обучается в общеобразовательных учреждениях, так как получить образование и лучше адаптироваться к жизни ребята смогут в среде типично развивающихся сверстников, на которых данная модель обучения также оказывает положительное воздействие: развиваются важные и необходимые качества, такие как толерантность и ответственность. Тьюторское сопровождение является одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования. В инклюзивном образовании подобных специалистов называют «педагог сопровождения», «адаптор». При этом понятие «тьютор» является более точным. Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. В тесном активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями тьютор может создать для ребенка благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации. Другими словами, тьютор – это посредник между ребенком с особенностями развития и другими детьми и взрослыми в школьной среде. Понятие тьюторства широко распространено за рубежом с 70-х годов прошлого века (Великобритания, США, Франция, Германия, Италия, Чехия, Казахстан, Азербайджан и др.), где эта особая исторически сложившаяся педагогическая позиция обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ, учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования [17]. В нашей стране официально должность «тьютора» закреплена в числе должностей работников образования лишь в мае 2008 года. Нормативное и методическое

оформление тьюторской работы на сегодняшний день законодательно закреплены в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания». Однако на практике остается еще много нерешенных вопросов, и в каждом образовательном учреждении, где появляются тьюторы или иные сотрудники, выполняющие тьюторские функции, фактически вырабатывается собственная модель работы, которая не всегда оказывается верной. Поэтому необходимо, изучая и перенимая опыт стран, давно практикующих тьюторские технологии, учитывая и анализируя российский менталитет, разрабатывать методическую базу для активного внедрения собственной модели психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях в нашей стране. Обычно тьюторское сопровождение необходимо детям с расстройствами аутистического спектра (1 и 2 группа по О.С.Никольской) и обучающимся со сложной структурой дефекта (например, глухой с тяжелой умственной отсталостью). Возможна и модель инклюзивного образования с организацией работы тьютора для сопровождения учащихся с легкой умственной отсталостью в условиях общего класса. Именно этот подход является интересным для школ, реализующих инклюзивную практику. Именно это обусловило актуальность нашего исследования.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме использования тьютором информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) показал, что многие учёные уделяли внимание данной проблеме. Однако, недостаточно разработаны методические аспекты подбора заданий с использованием ИКТ в работе тьютора с детьми с ЗПР на уроках истории. Данное обстоятельство и явилось теоретическим источником постановки нашей проблемы исследования на тему «Использование тьютором информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории».

Цель исследования: разработать комплекс заданий с использованием

информационно-коммуникационных технологий, применяемых тьютором в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы, рассмотреть основные направления и подходы в исследованиях по проблеме: «Использование тьютором информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории».
2. Подобрать диагностический инструментарий с целью изучения особенностей развития детей с задержкой психического развития.
3. Выявить особенности развития детей с задержкой психического развития.
4. Разработать и апробировать комплекс заданий с использованием информационно-коммуникационных технологий, применяемых тьютором в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории.
5. Провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента с целью выявления особенностей развития детей с задержкой психического развития и оценки эффективности разработанных нами заданий, применяемых тьютором на уроках истории с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Объект исследования: процесс развития детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования: влияние комплекса заданий с использованием информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с ЗПР на уроках истории.

Методологическую основу исследования составили следующие теоретические положения: формы и варианты ЗПР рассматривали В.В.Ковалёв, К.С.Лебединская и другие; проблему мыслительной деятельности детей с ЗПР изучали У.В. Ульенкова, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова и другие.

Проблема широкого применения компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в

отечественной педагогической науке. Большой вклад в решение проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые: Г.Р.Громов, В.И.Гриценко, В.Ф.Шолохович, О.И.Агапова, О.А.Кривошеев, С.Пейперт, Г.Клейман, Б.Сендов, Б.Хантер и др.

Различные дидактические проблемы компьютеризации обучения в нашей стране нашли отражение в работах А.П.Ершова, А.А.Кузнецова, Т.А.Сергеевой, И.В.Роберт; методические - Б.С.Гершунского, Е.И.Машбица, Н.Ф.Талызиной; психологические - В.В.Рубцова, В.В. Тихомирова и др.

Проблематика тьюторства разрабатывается рядом исследовательских групп в области российского инновационного образования в течение последних десяти лет (П. Г. Щедровицкий, Т. М. Ковалева, Б. Д. Эльконин, Н. В. Рыбалкина, Т. В. Стецюк, А.А. Попова, А. А. Цукер, Л. В. Дмитриева, Е. А. Волошина, Л. М. Долгова и др.)

Исследователи П. Г. Щедровицкий, Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина и др. полагают, что реализация тьюторских технологий в системе образования позволяет создавать образовательные пространства открытого типа, способные гибко реагировать на изменяющиеся условия жизни общества.

В российском образовании понятие «тьютор» имеет различные определения (Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина, Л. В. Бендова, Н. Д. Хатькова, Ю. А. Павличенко, Ю. Л. Деранже, С. И. Змеев, С. А. Щенников, Г. А. Гуртовенко и др.), которые отражают консультационные, организационные, методические функции тьютора с целью построения индивидуальной образовательной траектории личностно-профессионального развития и саморазвития субъектов деятельности.

Методы исследования:

- организационные методы: сравнительный, комплексный;
- эмпирические методы: наблюдательные (наблюдение), экспериментальные (психолого-педагогический эксперимент), психодиагностические (беседа), праксиметрические примеры анализа речевой деятельности;
- количественный (математико-статистический) и качественный анализ

полученных данных.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке комплекса заданий с использованием информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории, который может быть использован в практической деятельности тьютора образовательных организаций.

Базой исследования являлось Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 7» имени Николая Викторовича Кордюкова г. Кимовска Тульской области.

Структура выпускной квалификационной работы включает: введение, две главы, заключение, список литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЬЮТОРОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

1.1. Характеристика детей с задержкой психического развития

Под термином “задержка психического развития”(ЗПР) понимается отставание в психическом развитии, которое с одной стороны, требует специального коррекционного подхода к обучению ребенка, с другой – дает (как правило, при наличии этого специального подхода) возможность обучения ребенка по общей программе усвоения им государственного стандарта школьных знаний. Проявления задержки психического развития включают в себя и замедленное эмоционально-волевое созревание в виде того или иного варианта инфантилизма, и недостаточность, задержку развития познавательной деятельности, при этом проявления этого состояния могут быть разнообразными. [5]

Ребенок с задержкой психического развития как бы соответствует по своему психическому развитию более младшему возрасту, однако это соответствие является только внешним. Тщательное психическое исследование показывает специфические особенности его психической деятельности, в основе которой лежит чаще всего негрубая органическая недостаточность тех мозговых систем, которые отвечают за обучаемость ребенка, за возможности его адаптации к условиям школы.

Его недостаточность проявляется, прежде всего, в низкой познавательной активности ребенка, которое обнаруживается обычно во всех сферах его психической деятельности. Такой ребенок менее любознателен, но как бы “не слышит” или “не видит” многого в окружающем его мире, не стремится понять, осмыслить происходящие

вокруг него явления и события. Это обуславливается особенностями его восприятия, внимания, мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы. Кратко остановимся на истории проблемы, связанной с понятием “задержка психического развития” и с разделением этой аморфной группы на принципиально различные типы развития. Ее корни уходят в 50-е годы – в работы Е. Г. Сухаревой и других отечественных психологов и психиатров. В своем классическом варианте термин “задержка психического развития” был озвучен и предложен классиками отечественной дефектологии Т. А. Власовой и М. С. Певзнер в 60-70 годы. В этих работах термин совершенно справедливо звучал как “временная задержка психического развития”. Тем самым декларировался тот факт, что через какой-то определенный срок эта задержка компенсируется, ребенок догонит своих сверстников и его развитие войдет в нормативное “русло”. Введение этого подхода определило на многие годы магистральный путь диагностики и коррекции огромного “пласта” детской популяции. Задержка психического развития понималась как замедление темпа психического развития. В ходе дальнейшего исследования Т. А. Власовой и М. С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом. [7]

В первую группу вошли дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Исследователи высказали мнение о том, что задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. Отставая в учении, они становятся более нервными и все более “трудными” для учителей.

Вторую группу составили учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности (церебрастенические

состояния), которые чаще всего являются следствием мозговых травм. Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учебе.[13]

Основной причиной отставания являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения головного мозга, врожденные или возникшие во внутриутробном, при родовом или в раннем периоде жизни ребенка, а в некоторых случаях и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы и её основного отдела – головного мозга; интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т.п., которые ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения. Неблагоприятные социальные факторы, включая неблагополучные условия воспитания, дефицит информации и т.п., усугубляют отставания в развитии, но не представляют собой единственную или хотя бы основную его причину. Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Чаще она выявляется с началом обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7-10 лет, так как этот возрастной период обеспечивает большие диагностические возможности. В медицине задержку психического развития относят к группе пограничных форм интеллектуальной недостаточности. С точки зрения клиницистов это состояние характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности.[45] Широко использовавшийся ранее термин “временная задержка психического развития” применим лишь к части случаев ЗПР, наиболее тесно примыкающей к норме, тогда как большая их часть отличается более стойкой, хотя и легкой интеллектуальной недостаточностью и менее выраженной тенденцией к компенсации и

обратимому развитию, возможной только в условиях специального обучения и воспитания. Однако и эти состояния имеют свои клинико-психологические особенности, и при них наблюдается тенденция к сглаживанию интеллектуального дефекта.

Г. Е. Сухарева, исходя из этиопатогенетического принципа, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития:

- интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;
- интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;
- нарушения при различных формах инфантилизма;
- вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения, письма;
- функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы.

На основе патогенетического принципа В. В. Ковалев все пограничные формы интеллектуальной недостаточности условно разделил на четыре группы:

- дизонтогенетические формы, при которых недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного развития ребенка;
- энцефалопатические формы, в основе которых лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;
- интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами анализаторов и органов чувств (слуха, зрения) и обусловленная действием механизма сенсорной депривации;
- интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства (“социокультурная

умственная отсталость”, по терминологии, принятой Американской ассоциацией по проблеме умственной неполноценности). [23]

В основу работ Клары Самойловны и Виктора Васильевича Лебединских положен этиологический принцип, позволяющий различить четыре варианта такого развития:

- задержка психического развития конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- органического происхождения;
- церебрально-органического генеза.[43]

Максимова Н.Ю. и Милютин Е.Л. описали следующие типы ЗПР

- 1) гармонический психофизический инфантилизм;
- 2) органический инфантилизм;
- 3) церебрально-органическая задержка;
- 4) соматическая задержка;
- 5) педагогическая и микросоциальная запущенность.[14]

Гармонический психофизический инфантилизм – задержка психического развития конституционального происхождения. Часто инфантилизм встречается и у других членов семьи, не достигая патологического уровня. В некоторых случаях задержка затрагивает не только психику, но и физическое развитие ребенка. При гармоническом психофизическом инфантилизме ребенок несколько отстает в росте и весе от своих сверстников, отличается живостью моторики и эмоций. Круг интересов ограничивается игровой деятельностью. Игра развитая, сюжетно-ролевая, в которой ребенок может проявлять много выдержки и творчества. В то же время учебно-познавательная деятельность для этих детей мало привлекательна, при выполнении учебных заданий наступает быстрая пресыщаемость. Эмоции и мотивация соответствуют более младшему возрасту. Самооценка слабо дифференцирована. При этом не отмечается существенных нарушений со стороны психических процессов. Задержка в

основном затрагивает эмоционально-волевую сферу личности, приводит к недостаточности произвольной регуляции деятельности, мышления, запоминания, сосредоточения внимания. При организации организующей помощи и постоянном поощрении дети данной категории показывают достаточный уровень достижений в интеллектуальной сфере. В дальнейшем возможно постоянное сглаживание различий между нормой и детьми с инфантилизмом, перевод их в обычный класс.[45]

Органический инфантилизм возникает на основе перенесенных в раннем детстве органических поражений (травм, инфекций). При этом отмечаются признаки незрелости эмоционально-волевой сферы: неспособность к произвольному сосредоточению на интеллектуальной деятельности, преобладание игровой мотивации.

Однако у детей этого типа отмечаются и черты органического поражения ЦНС: инертность психических процессов, неловкость моторики. При обследовании у этих детей отмечается высокая ориентация на реакцию взрослого, стремление заслужить похвалу экспериментатора. При этом ребенок мало заинтересован в содержании задания, не может самостоятельно оценить успешность своей деятельности. У детей с органическим инфантилизмом выражены такие особенности эмоционально-волевой сферы: при преобладании повышенного фона настроения отмечается неусидчивость, двигательная расторможенность. Ребенок не способен к волевому усилию и самоорганизации в ходе деятельности. Самооценка обычно высокая, отношение к учебе негативное (“скучно”, “трудно”, “лучше поиграть”). Родители и учителя отзываются о таких детях как расторможенных и недисциплинированных. При исследовании интеллекта у таких детей выявляется нижняя граница возрастной нормы. У детей с преобладанием черт тормозимости и тревожности легко возникает школьная тревожность. Дети тяжело переживают свои неудачи в учебе, хотя у них преобладают игровые интересы. На уроках эти дети подчиняются требованиям дисциплины, но боятся отвечать у доски, перед

классом.[39] Инертность и медленный темп сенсомоторики приводят к тому, что ребенок не в состоянии понять и выполнить задание одновременно с другими учениками. Сознание своей неспособности еще больше тормозит личностное развитие ребенка. Причиной обращения к психологу или психиатру часто служит неуспеваемость. У детей с органическим инфантилизмом возможно значительное улучшение поведения и успеваемости при регулярно проводимом лечении и оздоровлении.

Помимо консультации с психиатром и лечения, для детей этого типа рекомендуются занятия по развитию памяти, произвольного внимания, абстрактного мышления, проводимые в игровой форме. Это позволяет уменьшить последствия органического инфантилизма. В подростковом возрасте у таких детей возможно появление нарушений социальной адаптации, побеги из дома и школы. Поэтому необходимо обязательное динамическое наблюдение этих детей психологом в течение всего обучения в школе. [40]

Церебрально-органическая задержка психического развития в большей степени затрагивает познавательную деятельность, а не эмоционально-волевую сферу.

При патопсихологическом обследовании отмечается двигательная расторможенность, недостаточное понимание инструкций. Работоспособность снижена, выражена истощаемость психических процессов по гипостеническому либо гиперстеническому типу.

Объем и произвольная концентрация внимания недостаточны, резко страдает способность к распределению внимания. Память также развита слабо, в основном страдает запоминание вербального материала. Темп сенсомоторики замедлен, нарушена точная координация движений.

Отмечается задержка речевого развития, бедность словарного запаса. У детей часто отмечаются дефекты произношения, недостаточность

звукобуквенного анализа и синтеза. Речь в меньшей степени, по сравнению с нормой, выполняет функцию регуляции деятельности. /46, стр. 129./

При церебрально-органической задержке психического развития встречаются и проявления очаговых поражений мозга: нарушения зрительного и слухового восприятия, стереотипы и повторы в ходе деятельности, трудности пространственной ориентации.

При исследовании интеллекта у детей этой группы отмечаются низкие показатели интеллекта по вербальным и невербальным субтестам. Общий уровень интеллекта является промежуточным между нормой и умственной отсталостью. Отмечается конкретность мышления. Однако в отличие от больных с дебильностью отмечаются неравномерность уровня достижений. Важным является то, что при оказании помощи у ребенка улучшаются достижения, возможны усвоение и перенос нового опыта при неоднократных обучающих попытках.

Эмоциональная сфера личности у таких детей также страдает. Возможны проявления грубости, импульсивности, расторможенности влечений. Волевая регуляция деятельности развита крайне недостаточно. Самооценка и критичность к результатам деятельности у детей этой группы затруднены. Отмечается реакция на поощрение со стороны экспериментатора. Специфика игровой деятельности состоит в том, что у ребенка стереотипная игра, а игры с правилами отсутствуют. К началу школьного возраста доступны довольно простые сюжетно-ролевые игры. При ранней диагностике, регулярно проводимом лечении и обучении по специальной программе возможно достижение хорошей социальной адаптации детей с церебрально-органической задержкой психического развития. В связи с органическим характером нарушений желательны учеба сначала в школе, где есть возможность обучаться по программе для детей с ЗПР, а потом в школе санаторного типа. [23]

При частых соматических заболеваниях у детей возможно появление соматогенной задержки психического развития.

При тяжелых соматических заболеваниях (пневмонии, хирургических операциях) у детей дошкольного возраста могут произойти явления ретардации психического развития. При этом ребенок утрачивает недавно приобретенные навыки, возвращается к более ранним формам поведения. Если эти заболевания повторяются часто, то к школьному возрасту, ребенок не осваивает необходимых умений и навыков. Помимо этого, соматические заболевания, естественно, влияют и на нервную систему, приводя к эмоциональной лабильности, истощаемости, колебаниям активного внимания. Следует особо остановиться на явлении госпитализма у детей. При попадании ребенка в стационар без матери (либо проживании в условиях Дома ребенка) на него влияет ряд неблагоприятных факторов. При разрыве с матерью ребенок испытывает чувство страха, одиночества. Активные протестные реакции через некоторое время сменяются пассивным, апатичным состоянием. При отсутствии положительных эмоциональных стимулов, развивающего и обучающего воздействия у ребенка наступает явление сенсорной депривации. Как следствие этого, у детей младшего возраста возникает потребность в самостимуляции: они стереотипно раскачиваются, сосут палец или одеяло, возможно появление мастурбации. Эти проявления в значительной степени тормозят психическое, а иногда и физическое развитие ребенка. В дальнейшем, при возвращении ребенка в более благоприятные условия, приобретенные навыки аутоstimуляции могут оставаться на длительный срок.[43]

Перед проведением психологического обследования ребенка желательно выяснить у родителей факты наличия острых и хронических соматических заболеваний, частоту и длительность пребывания их ребенка в больнице. В ходе обследования детей с соматогенной задержкой психического развития отмечается истощаемость, чаще по гипостеническому типу. Нарушены концентрация и распределение внимания. Память и интеллектуальные способности значительно не

нарушены. Выражена эмоциональная лабильность: при малейших неудачах в выполнении заданий дети плачут, долго не могут приступить к следующему заданию. Самооценка занижена. Преобладают игровые интересы, некоторые игры могут быть стереотипными, служить защитой от страхов. У детей этого типа легко формируется школьная тревожность.

Задержка психического развития может возникать в связи с педагогической и микросоциальной запущенностью. Психолого-педагогическая запущенность есть длительное неблагоприятное для развития состояние ребенка, связанное с недостаточным, противоречивым или негативным воздействием на него социальной микросреды (внешние обстоятельства) и преломляющимся через внутренние условия.[34]

Педагогическая и микросоциальная запущенность возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка: окружающая микросреда, прежде всего родители и педагоги, отрицательно влияет на формирование личности ребенка как субъекта собственной жизни: он не получает достаточной свободы для проявления своей активности во взаимодействии с предметной и социальной средой. Этот вид задержки психического развития формируется у детей со здоровой нервной системой, нормальными предпосылками интеллектуального развития, но воспитывающихся в неблагоприятных условиях. Среди них наибольшее количество детей, которые живут в семьях умственно отсталых, психически больных родителей, а также в условиях безнадзорности и гипоопеки, что часто встречается в случаях, если родители злоупотребляют алкоголем или наркотиками. В результате возникает социальная незрелость личности, нарушение системы интересов и идеалов, недостаточность чувства долга. Помимо этого у ребенка не хватает запаса знаний, отмечается бедность словарного запаса. В ходе патопсихологического обследования выявляется нормальная работоспособность, внимание, память. Ребенок хорошо ориентируется в бытовых вопросах; в некоторых из них возможна осведомленность даже

больше, чем у сверстников. Однако отстают запас знаний и навыков, необходимых в школе: ребенок к 7-ми годам не знает букв, геометрических форм, не умеет читать. При оказании помощи дети с микросоциальной запущенностью способны к нормальному для своего возраста уровню обучения. Показатели по невербальному интеллекту у них также находятся в границах нормы. При отсутствии помощи у этих детей в дальнейшем могут возникать нарушения поведения: отказ от посещения школы, нежелание учиться, стремление к немедленному удовлетворению потребностей. При правильном обучении и воспитании ребенок способен приобрести необходимые навыки и нормально справляться со школьными требованиями. [12]

В таком виде общая систематика задержки психического развития существует и до сих пор. Однако к настоящему времени разработаны и более детальные подходы к дифференциации вариантов задержанного развития, особенно тех случаев, которые относят к “ЗПР церебрально-органического генеза”, и которые сами по себе составляют наиболее сложную дифференциально-диагностическом плане группу.

Нейрофизиологические и нейропсихологические особенности детей с задержкой психического развития достаточно хорошо изучены. У таких детей, как правило, ослаблена активация левого полушария при поступлении информации в правое, вследствие чего происходит снижение влияния правого полушария на левое. Определенную роль в том играет и недостаточность системы, связывающей оба полушария. Ослабленное включение в деятельность структур левого полушария, характерное для более ранних этапов нормального развития и наблюдаемое у детей с задержанным развитием к началу школьного обучения, влияет на процессы восприятия и переработки информации. У них замедлена передача информации из одного полушария в другое, снижена скорость приема и переработки сенсорной информации (информации, поставляемой в мозг органами чувств, то есть того, что ребенок слышит, видит и т.д.). Это

проявляется в более медленном реагировании на внешние стимулы, особенно при усложнении сигналов или нарастания темпа предъявления стимулов. Ребенок испытывает затруднения в опознавании предметов, звуков, ритмов. Эти трудности нарастают при коротком времени предъявления сигнала, при необычном ракурсе показываемого предмета.[10]

В связи с недостаточностью процесса переработки сенсорной информации у ребенка страдает целостное восприятие объектов и ситуаций, многое он воспринимает фрагментарно, не полностью и не может, поэтому осмыслить и усвоить, включить в свой интеллект. Активные образы, воспринятые ребенком, оказываются недостаточно дифференцированными и полными. Внимание отличается более узким полем, что приводит к фрагментарности выполнения заданий. Снижение памяти проявляется не только в “технической” недостаточности процесса запоминания и воспроизведения материала, но и в трудности смысловой переработки информации, неумении найти вспомогательные приемы для запоминания, то есть используются преимущественно механический вид памяти. Поэтому особенно трудно дается запоминание материала, требующего логического объединения частей в последовательное и целое. Сниженная скорость планирования своей деятельности, неумение предвидеть результат и соотносить с ним произведенные действия, недостаточная предварительная ориентировка в условиях познавательных задач приводят к тому, что ребенок при выполнении задания часто спрашивает учителя, надеясь отгадать правильный способ выполнения задания, но, не осмысляя его. Особенно отстает у детей с задержкой психического развития развитие словесно-логического мышления – это связано с недостаточным речевым развитием (прежде всего с несформированностью обобщающей функцией слова) и с недостаточным овладением мыслительными операциями (сравнение, обобщение, группировка).

Обучение детей данной категории нередко осложнено такими явлениями, как неспособность сосредоточенно работать, повышенная утомляемость, замедленный темп мышления и деятельности, инертность (ребенок с большим трудом переключается с одной деятельности на другую, с одного способа выполнения задания на другой).[27]

Недостаточность “инструментальной” функции мозга или “интеллектуальных предпосылок”: памяти, внимания, скорости и переключения психических процессов, а также недоразвитие высших корковых функций часто сопровождаются задержкой темпов созревания эмоционально-волевой сферы, недоучет ситуации, неумение тормозить свои желания, неспособность к волевому усилию затрудняют приспособление к условиям школы. Резюмируя, можно отметить, что при различных вариантах классификаций задержки психического развития общим радикалом является априорное понимание термина “задержка” как явления временного: предполагается, что со временем темп развития ребенка перетерпит позитивные изменения (с помощью коррекционной работы или без таковой), ребенок догонит по своему развитию сверстников. В то же время практика работы с детьми, чье состояние характеризуется как задержка психического развития, показывает, что не все так просто. “Подушка для ленивой головы”,- так, со слов современников Г. Е. Сухаревой, звучало ее высказывание по поводу этого “ярлыка”. Действительно, уже при проведении диагностической и тем более развивающе-коррекционной работы возникают большие сомнения в возможности обозначить единым понятием принципиально разнородные группы детей. Так, при работе с частью детей традиционные подходы достаточно эффективны и помогают ребенку преодолеть отставание в развитии. С другой же частью (и таких детей гораздо больше) эти методы оказываются недостаточно эффективными, не могут в полной степени способствовать компенсации имеющихся нарушений. Более того, оценка состояния части детей как “задержка психического развития” вообще не

отражает действительного положения вещей. Причины такого явления следует искать в недостаточно четком (упрощенном) понимании психологической структуры развития этой категории детей.

На сегодняшний день появилась еще более уточненная психологическая типология, отвечающая специфике развития детской популяции на современном этапе, авторами которой являются Н. Я. Семаго и М. М. Семаго. Категорию детей, традиционно относимых к группе “задержки психического развития”, они разделили на две принципиально различные подгруппы: “задержанное развитие” и “парциальная несформированность высших психических функций”.

К подгруппе “задержанное развитие” относятся варианты истинно задержанного развития, которые характеризуются именно замедлением темпа формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально-личностной сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности. К этой подгруппе относятся такие типы отклоняющегося развития, как “темпово задержанный тип развития” (гармонический инфантилизм) и “неравномерно задержанный тип развития” (дисгармонический инфантилизм). В понимании особенностей развития этих категорий детей авторы согласны с представлением классиков отечественной психологии и дефектологии о “задержке психического развития”, а именно в том, что постепенно темп развития ребенка увеличится (самостоятельно или с помощью коррекционных мероприятий) и к рубежу 9-ти -11-ти лет по своему развитию ребенок реально догонит сверстников и его состояние можно характеризовать как “условно нормативное”. [44]

Характеристика особенностей детей с ЗПР основывается на базовых составляющих психического развития. К этим составляющим относятся источники и причины психического развития и психической деятельности в целом:

- социальная ситуация (условия) развития;

- состояние центральной и периферической нервной системы с точки зрения непосредственно нормативности “органической” составляющей развития;

- специфика нейробиологической функциональной организации мозговых систем;

И базовые предпосылки (составляющие) психической деятельности. Как предпосылки собственно психической деятельности они формируются, начиная с момента рождения (по некоторым, не подтвержденным экспериментальными исследованиями утверждениям, и раньше, до рождения), а в более поздние сроки развития, уже как базовые составляющие, встраиваются в качестве “операционально-технологических” в психическую деятельность ребенка. Система “базовых составляющих развития” имеет три взаимозависимых и взаимодополняющих элемента: произвольность психической активности, пространственные и пространственно-временные представления, базовая аффективная регуляция. В свою очередь, каждая из базовых составляющих (предпосылок) психической деятельности представляет собой достаточно сложную многоуровневую систему, которая планомерно разворачивается (формируется) в процессе развития ребенка.

Однако следует заметить, что развитие самих составляющих подчинено общему закону “перекрытия стадий развития”, что подразумевает овладение следующим уровнем (этапом) с одновременным совершенствованием предыдущего.

Эти базовые составляющие психической деятельности ребенка являются первичными по отношению ко всем высшим психическим функциям. Дети с различными формами задержки психического развития, развивающиеся по типу дисгармонического или искаженного развития, обладают собственным “профилем”, спецификой формирования и спецификой взаимодействия всех базовых предпосылок (составляющих). Типичный ребенок с темпово задержанным типом развития (гармоническим

инфантилизмом) выглядит младше своего паспортного возраста, он живой, непосредственный, "...инфантильности психики часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики". "Эмоциональная и когнитивная сферы этих детей как бы находятся на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более младшего возраста: с яркостью и живостью эмоций, преобладанием эмоциональных реакций в поведении, игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности". В школьном возрасте они неутомимы в игре и в то же время имеют низкую работоспособность, быстро пресыщаются интеллектуальной нагрузкой, незрелостью регуляторных функций и мотивационно-волевой сферы затрудняет и их социальную адаптацию, в силу чего они в состоянии следовать установленным правилам поведения. Показатели интеллектуального развития, как правило, соответствуют уровню актуального психофизического возраста, в котором находится ребенок.[32]

Рассмотрим специфику базовых составляющих психического развития. Практика диагностической работы показывает, что формирование базовых составляющих психического развития у детей с гармоничным инфантилизмом соответствует ходу нормального онтогенеза, т.е. не меняет своих пропорций, но как бы происходит медленнее. При этом сами уровни развития базовых составляющих гармонично соотносятся друг с другом, определяя, по-видимому, гармоничный характер задержанного развития, как регуляторных функций, так и эмоциональной и когнитивной сфер, и в целом соответствуют общей программе психического развития ребенка. Именно этот аспект и является смыслообразующим в данной типологии.

При этом варианте развития встречается левшество, но не чаще, чем в среднем по популяции, и обычно бывает истинным, то есть не осложняет еще более ход развития ребенка. Признаки неврологического или соматического неблагополучия либо отсутствуют, либо хорошо компенсируются уже на первом году жизни, что, по-видимому, можно

объяснить достаточными компенсаторными и адаптационными возможностями, заложенными “от природы”. Специалистами смежных профилей обычно ставится диагноз “инфантилизм”, “конституциональная задержка психического развития”, а диагнозы логопеда – “функциональная дислалия”, “неярко выраженное общее недоразвитие речи”. [27]

В отличие от гармонического инфантилизма, неравномерно задержанный тип развития (дисгармонический инфантилизм) характеризуется, в первую очередь, большим уровнем зрелости (сформированности) когнитивного звена ВПФ по сравнению с уровнем развития произвольной регуляции собственной деятельности, мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер. Внешний вид и поведение ребенка также несут на себе отпечатки, характерные для более младшего возраста, но при этом часто отмечаются хронические соматические заболевания, нарушения зрения или просто соматическая ослабленность. Знаки атипичного развития (леворукость, неустоявшаяся латерализация и т.п.) встречаются среди данной категории детей чаще, чем в среднем по популяции, то есть являются специфичными, что, в свою очередь, осложняет ход развития в целом. Наличие соматических проблем еще больше снижает работоспособность ребенка, делает его эмоционально лабильным, часто с элементами демонстративности. Дети могут быть капризны, упрямы. Это вполне объяснимо, так как присутствует интеллектуальная состоятельность, но ребенок “не готов” к предъявляемым к нему в соответствии с этим требованиям. Ребенок может быть вполне адекватным, но недостаточно критичным к результатам своей деятельности, самооценка может быть и завышенной, и, наоборот, заниженной. В общении со сверстниками он часто не находит общего языка, слишком эмоционален, редко может “удержать” роль. В целом показатели критичности и адекватности соответствуют актуальному психофизическому возрасту, а обучаемость новым видам деятельности может быть даже высокой, то есть соответствовать фактическому возрасту.[11]

Определенная диспропорция наблюдается и в формировании базовых составляющих психического развития. Но формирование их происходит с той существенной разницей, что при данном типе развития скорее можно говорить об опережении формирования пространственных представлений и их соответствии возрасту (следствием является соответствующий уровень развития познавательной сферы). Возрастное условно нормативное развитие пространственных представлений сочетается с задержанным в своей динамике развитием других базовых составляющих (произвольность психической активности и базальная система аффективной регуляции). Причем при анализе уровневой системы аффективной регуляции можно сделать вывод о недостаточном (по сравнению с условным возрастным нормативом) регулирующим влиянием 4-го уровня (уровень аффективного контроля) на все остальные нижележащие уровни. При этом уровень аффективной экспансии (3-й уровень) может находиться как в гипо- так и в гиперфункции. Это является специфичным для группы темпово-задержанного типа развития. В то же время общим и принципиально важным для обоих типов задержанного развития является то, что в обоих случаях формирование всех базовых предпосылок (составляющих) последовательно проходит (не пропуская и не перескакивая) все уровни своего развития.

При анализе прогноза детей с неравномерно задержанным типом развития очевидна его неоднозначность: в отношении формирования так называемого когнитивного звена ВПФ он вполне благополучен, а с точки зрения мотивационно-волевого, эмоционального или личностного развития в целом велика вероятность формирования вариантов дисгармоничного развития личности (девиации); при наличии более или менее выраженных соматических проблем – варианта интрапунитивного дисгармонического развития ребенка по психосоматическому типу.

Среди диагнозов среди других специалистов: “ММД”, “ЗПР соматогенного или конституционального генеза”, “аффективная

неустойчивость”, “дети группы риска по нарушению формирования школьных навыков” – иногда присутствует и логопедический диагноз: “функциональная дислалия”. [1] Другая подгруппа “недостаточного развития”, получившая название “парциальная несформированностью высших психических функций”, имеет ряд принципиальных отличий по сравнению с подгруппой, описанной выше. Наиболее принципиальное, основное отличие детей данной подгруппы от детей с различными типами задержанного развития заключается в том, что в данном случае ни в коей мере нельзя говорить лишь о задержке развития. Многолетняя практика показывает, что развитие детей этой категории идет принципиально иным путем, чем развитие детей с истинной задержкой психического развития. Расходясь еще в раннем возрасте, пути развития этих двух групп детей продолжают расходиться. [7]

На протяжении всего дошкольного детства, а если не принимать серьезных специфических мер помощи, это расхождение продолжится и в младшем школьном возрасте. Эти дети “не догоняют” своих сверстников ни к 9-11 годам, ни даже позднее. В дальнейшем признаки несформированности когнитивного звена ВПФ “маскируются” особенностями эмоционально-личностного развития, которые и квалифицируются позже как иные варианты дизонтогенеза. Качественные отличия в первую очередь касаются сформированности базовых составляющих психической деятельности. Иногда даже в ситуации массивного коррекционного воздействия с привлечением самых разнообразных специалистов, медикаментозной поддержки можно говорить, как правило, всего лишь о некоторой компенсации в развитии высших психических функций, “приближении” развития ребенка к “психологическому нормативу”. Поэтому этот вариант отклоняющегося развития не может быть отнесен к “задержанному развитию”, поскольку не отвечает основным критериям понятия “временная темповая задержка психического развития”.

1.2. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Индивидуализацию образования следует отличать от индивидуального подхода. Индивидуальный подход понимается как средство преодоления несоответствия между учебной деятельностью, учебными программами – и реальными возможностями ученика. На каждом этапе обучения осуществляется учет особенностей учащихся, однако содержание образования остается неизменным. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика, на поиск внешних и внутренних ресурсов для преодоления этих трудностей. Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы. Здесь тьютор сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП), удерживает фокус своего внимания на осмысленности обучения, предоставляет учащимся возможности опробования, конструирования и реконструирования учебных форм, где стало бы возможно проявить образовательные цели и мотивы через их реальные действия. Задача тьютора – построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся. Это относится к любой из ступеней общего образования, хотя понятно, что средства тьюторской деятельности должны меняться в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Принцип открытости сегодня все чаще обсуждается как одна из качественных характеристик современного образования. Он предполагает, что не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.)

имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим для этого образом. Внешне многообразие образовательных форм и предложений еще не гарантирует обучающемуся реализацию принципа открытости образования: ученику необходимо овладеть культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу, максимально использовать различные собственные ресурсы для построения своей образовательной программы. Задача тьютора в рамках реализации принципа открытого образования – расширение образовательного пространства каждого учащегося, предоставление учащемуся как можно большего разнообразия вариантов движения для самоопределения. Основой открытого образования становится индивидуальная образовательная программа (ИОП), которая не привязана ни к конкретному учебному заведению, ни к стандарту, а привязана к конкретному учащемуся, конкретному человеку

Для эффективного осуществления тьюторского сопровождения на разных возрастных этапах и в разных типах образовательных учреждений членами Тьюторской Ассоциации была разработана ресурсная схема общего тьюторского действия. Эта схема представляет тьюторское сопровождение как максимальное открытие перед школьником возможностей окружающего мира. Работа тьютора в школе различается по ступеням обучения. На каждой из них существует (согласно теории Д.Эльконина) некоторый базовый конфликт, через который проходит развитие ребенка, и именно с ним соотнобразуется работа тьютора.

Тьюторство в начальной школе. С.В.Дудчик полагает, что тьюторское сопровождение есть эффективное средство развития и стимулирования интереса младшего школьника, учитывающее этапы развития и компонентный состав познавательного интереса. Особенностью младшего школьного возраста является наличие большого числа стихийных

познавательных интересов, из которых младший школьник делает выбор. Эти стихийные интересы не отличаются глубиной и устойчивостью. Сопровождение младшего школьника подразумевает такое взаимодействие педагога и учащегося, в ходе которого последний, реализуя свой познавательный интерес, осваивает новые способы действия, приобретает компетенции, важные для дальнейшей учебы и реализации жизненных планов. На этапе начальной школы главным является поддержать интерес ребенка к образованию. Познавательный интерес, по мнению Г.И. Щукиной, – это избирательная направленность, включающая в себя мотивационный, содержательно-деятельностный и эмоционально-оценочный компонент и возникающая при включении младших школьников в личностно значимую для них деятельность. Задачи тьютора – выявление и фиксация познавательного интереса младшего школьника; выявление связанных с ним индивидуальных проблем; обучение младших школьников способам работы с познавательным интересом; предоставление рекомендаций о способах получения необходимой информации; организация учениками презентации полученных результатов; совместный анализ способов и ресурсов, использованных во время работы; обучение учащихся навыкам рефлексии своей деятельности. Тьютор работает с детскими вопросами и поиском ответов на них, считая их очень важными для ребенка не только сегодня, но и в дальнейшем. При этом вовсе не обязательно, чтобы тьютор был специалистом в сфере интереса своего подопечного – и его задача помочь, дать возможность. Заключительный этап в цикле работы над вопросом – презентация найденных ответов. Основные техники работы тьютора на данном этапе – это: – план-карта источников, где можно так или иначе найти материал для ответа на вопрос; – вопросные техники (приобретая опыт сопровождения индивидуального образовательного поиска, тьюторы создают различные рабочие типологии вопросов); – образовательное портфолио, где ребенок собирает ценные для него материалы, – те, что делают для него зримыми и ценными его шаги в самообразовании. Именно в работе с

портфолио начинает запечатлеваться его индивидуальная образовательная история.

Основной образовательный конфликт в средней школе лежит в области личностного общения, индивидуального и социального, утверждения себя в сообществе. В подростковом возрасте формируются мировоззрение, представления о смысле жизни, взгляды на жизнь, на свое место и положение в социальной структуре общества. В среднем школьном возрасте активно идет процесс познавательного развития. Ключевыми особенностями среднего школьного возраста являются: освоение культурных технологий, методов, механизмов познания окружающего мира и познания самого себя; начало нравственного и предпрофессионального самоопределения; формирование самостоятельности. Техники работы тьютора усложняются, так как теперь ему нужно строить опоры для совместной рефлексии образовательного поиска, но по своей сути остаются теми же: – образовательная карта (содержит приложения в виде маршрутов и инструкций по прохождению пути); – портфолио (требования приобретают нормативные характеристики: исследователь собирает гипотезы и артефакты, проектировщик – идеи и конструкции, творец – творческие зарисовки); – техники беседы (сами эти техники могут становиться поводом для рефлексии). Для учащихся средней школы особенно важны соревновательные и коммуникативные аспекты взаимодействия со сверстниками. Формы работы тьютора – консультации, индивидуальные и групповые тьюториалы, образовательные события, тренинги – должны применяться с учетом возраста и возможностей тьюторантов-подростков. Могут быть организованы тьюторские классы, которые представляют собой образовательные сообщества, объединенные по способу деятельности – способу, позволяющему искать ответ на значимые вопросы. Таких типов деятельности существует, как минимум, три: исследование, проектирование и творчество.

В старшей школе продолжается формирование и развитие

общекультурной компетентности учащихся и заканчивается формирование их допрофессиональной компетентности, то есть теоретическое и практическое освоение ключевых сфер деятельности современного человека, в которых предстоит действовать будущим выпускникам. Вопросы самоопределения, профессиональной ориентации, проектирования своего будущего становятся вполне конкретными, требующими самостоятельного решения, планирования, собственных усилий. Этот возраст характеризуется значительным развитием социального интеллекта, что приводит к значительным переменам в сфере социальных отношений. Группа сверстников, как и прежде, имеет серьезное влияние на старшеклассника, но теперь значимым становится признание специальных способностей. В этом возрасте развитие специальных способностей происходит наиболее бурно, человек начинает сам контролировать и направлять свое обучение, делать его интенсивным и многообразным. Это может произойти в том случае, если способность находит признание в важной для старшеклассника группе сверстников. Организационно-деятельностные игры и образовательные сессии позволяют учащемуся проявить активность с целью осмысления своих актуальных возможностей и перспектив движения в образовании и карьере. Психологические тренинги – эффективная форма приобретения человеком определенных качеств и умений, перевода их на уровень навыков для решения личностных проблем, а также освоения новой деятельности, достижения успеха и т.д. Научные консультации помогают учащемуся успешно выстраивать творческую, исследовательскую и проектную работу. Стажерские практики (профессиональные пробы) также могут вводиться в старшей школе для того, чтобы у старшеклассника появился опыт реальной профессиональной деятельности. Старшая школа может создавать специальные условия, в которых процесс взросления будет проходить более продуктивно. По мнению Т.М. Ковалевой, тьютор осуществляет персональное сопровождение каждого школьника в процессе становления у него ответственного выбора.

В общеобразовательных учреждениях неуклонно растет доля учащихся, чей путь в образовании по тем или иным причинам для самих педагогических работников, для родителей ребенка, медиков или психологов выглядит как требующий особого отношения. Выделение этих «особых» детей происходит по разным основаниям: в эту категорию попадают одаренные дети, дети с проблемами в общении, дети с задержками и отклонениями в развитии, дети с разными нарушениями здоровья и т.д. Задача тьютора – развернуть для них индивидуальное сопровождение в массовой школе. Введение в образовательную программу учреждения таких ценностей, как детская активность, работа с пониманием, формирование образовательного опыта, учебной самостоятельности учащихся, актуальны и для инклюзивной практики. Таким образом, в инклюзивном образовании позиция тьютора сохраняет свою основу, но приобретает и новые, особые составляющие. В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе. А это значит, что «объектом сопровождения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства Тьютор может и должен сопровождать не только образовательный интерес ребенка с ОВЗ, но и его семью, сформировать вокруг ребенка толерантную к нему социокультурную среду. Кроме того, тьютор в инклюзивном образовании может учитывать потребности всех участников, стать платформой для приобретения ими представлений в области регулирования человеческих отношений, формирования качества толерантности, что позволит более успешно решать вопросы адаптации детей с ОВЗ в современном мире» (Н.Н. Зыбарева). Далеко не каждый педагог может выполнять функции сопровождающего для

ребенка с ОВЗ. «Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки» (Е.Э. Петрова). В инклюзивном образовании подобных специалистов в настоящий момент также называют: педагог сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель, поддерживатель. На практике тьюторами работают специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д.), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов и училищ, а также родители (чаще мамы и бабушки) ребенка с особенностями развития. В западных странах имеется богатый опыт сопровождения учащихся с ОВЗ, своя модель педагогического сопровождения и поддержки детей. В большинстве стран созданы внешкольные ресурсные центры или местные службы поддержки, которые направляют «специального учителя» для оказания помощи образовательному учреждению или конкретному педагогу, в классе у которого обучается ребенок с особыми образовательными потребностями. «Специальный учитель» обычно является профильным специалистом, но он может также выполнять и иные функции, например, координатора усилий остальных учителей в процессе их взаимодействия с проблемным ребенком. Сопровождение могут оказывать сотрудники социальных служб и системы здравоохранения. Как отмечается в докладе Европейского агентства развития (Малофеев Н.Н. «Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения»), в настоящее время используются как минимум четыре основные формы поддержки:

- превентивные меры;
- информационно-консультативная поддержка (характеристика имеющихся у ребенка трудностей, знакомство со специальными учебными материалами, техническими средствами обучения, методиками специального

обучения и др.);

– дифференциация (индивидуализация, адаптация) учебной программы и процесса обучения;

– улучшение условий пребывания и обучения ребенка, интегрированного в среду общеобразовательной школы (консультирование учителей и администрации специалистами, повышение их квалификации, разделение ответственности, материально-техническое оснащение учреждения и др.).

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения. Успешность включенности ребенка в школьную жизнь должна определяться с точки зрения развития его: когнитивной (познавательной) сферы:

- знаний и навыков;
- коммуникативной сферы: умения общаться;
- эмоциональной сферы: психологической адаптации к процессу обучения в классе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроения по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде; самостоятельности.

Достижение обозначенной цели возможно при решении следующих задач:

- создание условий для успешного обучения ребенка;
- создание условий для успешной социализации ребенка;
- максимальное раскрытие потенциала его личности.

Перечисленные задачи достигаются следующими средствами: организация и адаптация жизненного пространства: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок; понимание тьютором и учителем зон ближайшего развития ученика с особенностями развития, опора на его внутренние, скрытые ресурсы, дозирование нагрузки, адаптация учебного материала, адаптация учебных пособий. Более конкретные задачи работы

тьютора обусловлены возможностями и личными качествами подопечных. В каждом конкретном случае условия, необходимые для успешного обучения детей с особенностями развития, будут разными. Каждый ребенок уникален. Школьная среда, в которой находится ученик, также имеет свои особенности. Поэтому формулирование частных задач для тьютора ложится на плечи специалистов школьного консилиума конкретной школы. Остановимся также на отдельных аспектах тьюторской практики в инклюзивной школе. В настоящий момент сложилась ситуация, когда большинство специалистов, работающих в образовательных учреждениях общего типа, не имеют достаточных знаний о детях с ОВЗ, а специалисты, имеющие на данный момент профессиональную подготовку, не учитывают особенностей коррекционно-педагогической работы в условиях инклюзивного образования. При отсутствии координатора по инклюзии тьютор может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. Успешность инклюзии во многом зависит от сотрудничества команды различных специалистов. Помимо координатора по инклюзии, на основе соответствующего положения Министерства образования (Приказ № 27/901- 6 от 27.03.2000) в школах может быть создан Консилиум образовательного учреждения. Это возможность различных специалистов активно взаимодействовать друг с другом. На консилиуме, если в образовательном учреждении существует такая практика, для тьютора формируются цели и задачи в работе с ребенком, с опорой на выявленные в ходе диагностики его дефициты и ресурсы. Далее именно тьютор информирует консилиум о ходе работы с ребенком, отслеживает динамику его развития. Необходимо особо отметить работу тьютора с родителями (для этого разработаны дополнительные программы). Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации. Основными направлениями работы с родителями

могут стать: – установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы; – оказание родителям эмоциональной поддержки; – содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка и прогноза его развития; – формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребенка, реализации стратегии помощи; – формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребенка; – проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы. Работа с родителями предусматривает участие психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и других специалистов. Тьютор должен уметь видеть ресурсы и дефициты ребенка, чтобы найти вместе с ним пути решения возникающих в процессе обучения проблем. Надо понять, что ребенок может сделать, что ему помогает, что его ограничивает. Есть множество различных диагностических методик, помогающих оценить те или иные критерии. Однако главным методом остается наблюдение за ребенком, дополненное медицинскими сведениями, результатами диагностики, личными данными о ребенке. Оцениваются такие параметры, как моторные навыки, навыки самообслуживания, навыки общения, речь, когнитивная деятельность, особенности поведения. Важно также постоянно помнить, что участие тьютора в жизни ребенка по мере развития его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами. Содержание и специфика деятельности тьютора обуславливается многими факторами, в том числе:

- спецификой нарушений развития ребенка;
- уровнем его активности;
- степенью готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию, стадии его включенности в работу по развитию инклюзивной практики;

- степенью подготовленности педагогического коллектива и возможностью дополнительного образования;
- степенью заинтересованности в коррекционном процессе родителей;
- уровнем профессиональной компетентности самого специалиста.

Основным методом тьюторского сопровождения является специально организованная работа тьютора с осознанием ребенком процессов учебной деятельности и жизнедеятельности, включающей в себя и отношения с другими детьми класса и со взрослыми. Основным инструментом являются вопросы школьника или собственные вопросы тьютора, касающиеся этих сфер жизнедеятельности ребенка. Тьютор использует открытые и закрытые вопросы, умение предельно сузить или, наоборот, расширить тему, технику активного слушания. Технологии и методики, которые тьютор использует в своей профессиональной деятельности, – это также технологии открытого образования: «кейс-стади» (метод обучения, основанный на разборе практических ситуаций), «портфолио» (метод презентации образовательных результатов), «дебаты» (метод организации публичной дискуссии, в которой нужно предельно доказательно аргументировать свою точку зрения и опровергнуть противоположную) и др. Основными формами тьюторского сопровождения исторически являются индивидуальные и групповые тьюторские консультации. Тьюторское сопровождение всегда носит индивидуальный, адресный характер. Вот некоторые формы тьюторского сопровождения, применяемые сегодня в практике тьюторской деятельности:

- 1) индивидуальная тьюторская беседа;
- 2) групповая тьюторская консультация;
- 3) тьюториал (учебный тьюторский семинар);
- 4) образовательное событие.

Вследствие неоднородности детей с ОВЗ степень сопровождения и задачи сопровождения таких детей в образовательном учреждении также будут различными. Однако есть целый ряд общих закономерностей, которые

проявляются у большинства детей с ОВЗ. Дети с ОВЗ – очень уязвимые дети, особо нуждающиеся в спокойной, доброжелательной, ритмичной обстановке. Им требуются особые методики преподавания и адаптация учебного материала, особая организация учебного процесса в связи с учетом особенностей развития:

- специфика восприятия (позднее включение, рассеянность внимания, проблемы с запоминанием и т.п.), снижение памяти и внимания, нарушение волевой регуляции;

- нарушение работоспособности (астенические проявления, неравномерность, перепады), истощаемость психических процессов; – недостаточность знаний и представлений об окружающем мире; – отсутствие бытовых навыков (неумение манипулировать школьными инструментами, неопрятность и др.);

- физические особенности (дефекты зрения, слуха, невозможность долго находиться в сидячем положении, пониженный/повышенный мышечный тонус и т.п.);

- особенности поведения, эмоциональная неустойчивость, заниженная самооценка; иждивенческие установки; повышенная эмоциональная привязанность к родителям (значимому взрослому). В целом у всех детей с ОВЗ снижены характеристики по скорости, точности и полноте восприятия, им нужно больше времени на то, чтобы понять инструкции и выполнить их. Для всех детей, а для учеников с ОВЗ особенно, крайне важна похвала, положительная оценка достижений и успехов, прорисовка положительной перспективы, повышение самооценки. Еще больше, чем другим учащимся, для успешной интеграции ребятам с ОВЗ необходимы мотивация, прилежание, усидчивость. Обучение грамотному распределению времени является важным аспектом сопровождения. Важно сформировать реальное представление самого учащегося о его дефицитах и возможных проблемах в освоении учебного материала, а главное – о путях решения этих проблем. Общие рекомендации к построению образовательного процесса в

связи с включением детей с ОВЗ в общеобразовательные группы и классы могут сводиться к следующим:

– необходимо как можно больше узнать об особенностях и возможностях ребенка. Кроме информации, которую можно получить у родителей, медиков, психологов, специалистов, чрезвычайно важно выделить время, чтобы самим понаблюдать за ребенком. Надо отметить, что ребенок может делать сам, что делает с некоторой помощью, где ему требуется значительная помощь, а что он совсем не может делать. Проанализировав предстоящую деятельность ребенка в образовательном учреждении, можно предположить, в каких делах ребенку с ОВЗ потребуется помощь или специальное оборудование.

– Нужно постоянно стремиться к повышению у ребенка самооценки, уверенности в собственных силах за счет усвоения им новых навыков, достижений и успехов в учебе и повседневной жизни.

– С другой стороны, очень важно не помогать излишне, поощрять самостоятельность, формировать у ребенка активную жизненную позицию, веру в себя и свои силы.

– В связи с тем, что общий темп обучения у ребенка с ОВЗ снижен, ему необходимо предоставлять более широкий спектр возможностей для выполнения заданий, модифицировать их, исходя из потребностей ребенка. Часто требуется дополнительное объяснение содержания задания, проверка его понимания. Отдельные виды упражнений и заданий, объемные тексты следует упростить, придать другую структуру, по-другому сформулировать, сократить или разбить на несколько частей, на этапы работы над ними.

– Так как учащиеся с ОВЗ должны прилагать много усилий, чтобы следовать темпу класса, и в связи с этим быстрее утомляются, целесообразно разработать с ними эффективную методику учебы. Умение хорошо обобщать, придавать учебному материалу структуру, выделять основное и второстепенное является важным вспомогательным средством.

– Особое внимание надо уделять возможности восприятия материала

по различным сенсорным каналам, активно используя наглядные пособия, образы, схемы, интерактивные технические средства.

– Необходимо планировать двигательные разминки и специальные релаксационные упражнения, использовать и обучать самого ребенка приемам саморегуляции.

– Дети с незначительными нарушениями могут быть интегрированы в социум с раннего дошкольного возраста и включены в образовательный процесс с начальной школы.

– Детей с более серьезными нарушениями зрения, слуха, речи, интеллекта и др. целесообразно включать в массовую школу после начального коррекционного обучения и специальной социальной подготовки (постепенное введение ребенка в отдельные мероприятия, где он испытывает состояние комфорта).

1.3. Методические аспекты в работе тьютора по использованию информационно-коммуникационных технологий с детьми с задержкой психического развития на уроках истории

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) – это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [8].

Логично возникает вопрос о необходимости использования компьютера в работе тьютора, так как информационно-коммуникативные технологии позволяют воспринимать информацию на качественно новом уровне, что значительно повышает познавательную активность ребенка с ЗПР.

В данное время происходит переосмысление коррекционно-развивающей работы в свете новых федеральных государственных образовательных стандартов. Поэтому внедрение компьютерных технологий в образование – это логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного мира в целом [13].

В настоящее время уже накоплен определенный опыт по применению средств ИКТ в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Так под руководством О.И. Кукушкиной был создан пакет специализированных компьютерных программ для детей с нарушениями слуха, речи и ЗПР по формированию представлений об окружающем мире и математических представлений [13].

О.И. Кукушкина отмечает, что новые компьютерные технологии применяются в специальном образовании, прежде всего, с целью коррекции нарушений и общего развития «особых» детей [10]. Многими авторами отмечается положительное влияние компьютерных программ на мотивацию

детей к логопедическим занятиям (Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Лизунова Л.Р., Садыкова Г.Г. и др.)

Применение ИКТ в коррекционной работе улучшает учебную мотивацию школьников с ЗПР, повышает их интерес на занятии, а сами занятия делает более интересными, современными, эмоциональными, путём моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды, позволяющей формировать просодическую, фонетическую и фонематическую стороны речи; лексико-грамматические средства языка.

В условиях работы группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР использование ИКТ имеет свои особенности. Так, например, материал подбирается разной степени сложности. Конкретному ребенку всегда можно предложить именно то, что в данный момент соответствует его возможностям и задачам обучения. С помощью простых действий во время занятия на компьютере имеется возможность изменить меру трудности, характер задания, учитывая адекватные возможностям самого «сложного» ребенка. Делаются «видимым» проблемы в развитии ребенка, трудно обнаруживаемые в традиционном обучении. Поэтому возможно трансформировать выявленные проблемы в специальные задачи обучения. Имеется возможность формировать у ребенка процесс осмысливания увиденного и услышанного путем многократного повтора.

Многие методики, успешно использовавшиеся ранее, теперь положены на компьютерную основу и получили как бы второе развитие. С точки зрения специалиста, это возможность посмотреть на свою работу с новых позиций, переосмыслить методические приемы, обогатить знания и умения, которыми он владеет.

Необходимо отметить, что использование компьютерных технологий при проведении работы с проблемными детьми носит полифункциональный характер. Это значит, что происходит не только усвоение знаний и развитие основных качеств детей согласно целям проведения занятий, но еще и развитие внимания, зрительно-моторной координации, познавательной

активности. Также развивается произвольная регуляция деятельности дошкольников: умение подчинить свою деятельность заданным правилам и требованиям, сдерживать эмоциональные порывы, планировать действия и предвидеть результаты своих поступков. Использование компьютера даёт возможность ребёнку в некоторой степени самостоятельно оценивать правильность выполнения задания, на мониторе он видит результат своих действий [11].

Практика показала, что при условии систематического использования информационно-коммуникативных технологий в сочетании с традиционными методами обучения, эффективность коррекционно-развивающей работы значительно повышается.

Наряду с этим, появились реальные возможности для качественной индивидуализации обучения детей, значительно возросла эмоциональная заинтересованность детей в занятиях. Такое построение обучения не только намного облегчает труд тьютора, но и позволяют добиться значительно лучших и более устойчивых результатов.

В соответствии со всем вышесказанным, детям с ЗПР необходимо подкреплять изучаемый материал как можно большей наглядностью. Наиболее эффективным средством здесь безусловно выступают современные технические средства – применение на уроке ИКТ. Представление на экране сочетаний опор – вербальных и невербальных – является основой для успешного овладения таким ребенком изучаемого материала.

Однако, применение ИКТ, в особенности в условиях инклюзивного образования, когда в классе обучается лишь один или двое детей с ЗПР, не должно сводиться лишь к проецированию на экран изображений, схем, опор, просмотр видео и прослушивание аудио записей. Все это давно стало неотъемлемой частью урока. Особый интерес у обучающихся с ЗПР вызывают также интерактивные задания, выполняемые на компьютерах или ноутбуках. Поддержание мотивации к изучению истории – очень важная задача. Повторяющиеся ситуации неуспеха, когда ребенок не справляется с

поставленными перед ним задачами, может надолго отбить интерес к изучаемому предмету. Интерактивные задание можно проецировать на экран, выполняет его обучающийся за экраном учительского компьютера, остальные наблюдают со своих мест. Если ребенок ошибся, то его одноклассники могут объяснить ошибку и помочь выбрать верный вариант. Можно давать иногда такие задания на индивидуальное выполнение также за отдельным компьютером/ноутбуком, а если позволяет оснащение школы – есть мобильный компьютерный класс, то индивидуально каждым обучающимся за ноутбуком. При этом, если обучающийся допускает ошибки, лучше всего дать возможность выполнять его снова и снова до тех пор, пока он не добьется желаемого результата. Таким образом, при многократной работе с одним и тем же материалом, больше шансов, что ребенок лучше усвоит его, а сам ребенок получит удовлетворение от того, что ему все же удалось выполнить задание.

Подобные интерактивные задания можно использовать не только в классе, но и в качестве обязательных или дополнительных домашних заданий. Так, настоящей находкой может стать сайт <http://learningapps.org/>, где учитель может не только легко и быстро конструировать свои собственные задания или пользоваться созданными другими учителями упражнениями, но и создавать свои виртуальные классы и приглашать в них своих учеников. Главным условием будет, конечно же, доступ в домашних условиях к сети Интернет. Преимуществом работы в данном приложении является то, что ребенок при выполнении заданий сразу же видит результат и допущенные им ошибки, может выполнить упражнение несколько раз, пока не добьется нужного результата, а главное – его успехи отслеживает и сам тьютор.

Выводы по главе 1

1. “Задержка психического развития” определяется как отставание в психическом развитии, требующее специального коррекционного подхода к обучению ребенка, при обучении ребенка по общей программе усвоения им государственного стандарта школьных знаний. Проявления задержки психического развития включают в себя и замедленное эмоционально-волевое созревание и задержку развития познавательной деятельности.

2. Задача тьютора – расширение образовательного пространства каждого учащегося, предоставление учащемуся как можно большего разнообразия вариантов движения для самоопределения.

3. При условии систематического использования тьютором информационно-коммуникативных технологий на уроках истории в сочетании с традиционными методами обучения, эффективность коррекционно-развивающей работы повышается.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТьюТОРОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

2.1. Диагностика особенностей развития детей с задержкой психического развития (констатирующий этап эксперимента)

Экспериментальное исследование особенностей развития детей с ЗПР включает следующее:

- составить диагностическую программу изучения особенностей развития детей с ЗПР среднего школьного возраста;
- выявить особенности развития детей с ЗПР среднего школьного возраста;
- провести констатирующий этап эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МКОУ «СОШ № 7» г. Кимовска Тульской области, в которой обучаются дети с ЗПР. Мы сформировали экспериментальную группу (ЭГ), в состав данной группы вошло 5 учеников 5 класса в возрасте от 10 до 11 лет, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии у них ЗПР.

Данный этап экспериментальной работы включал проведение констатирующего этапа эксперимента по диагностике особенностей развития обучающихся с ЗПР.

Состав экспериментальной группы:

1. Михаил М.
2. Никита С.
3. Маргарита Б.
4. Елизавета А.
5. Анушервон К.

С учащимися данной группы был проведен комплекс диагностических методик по определению уровня развития логических

операций

Результаты выполнения данного исследования отражены в диаграмме

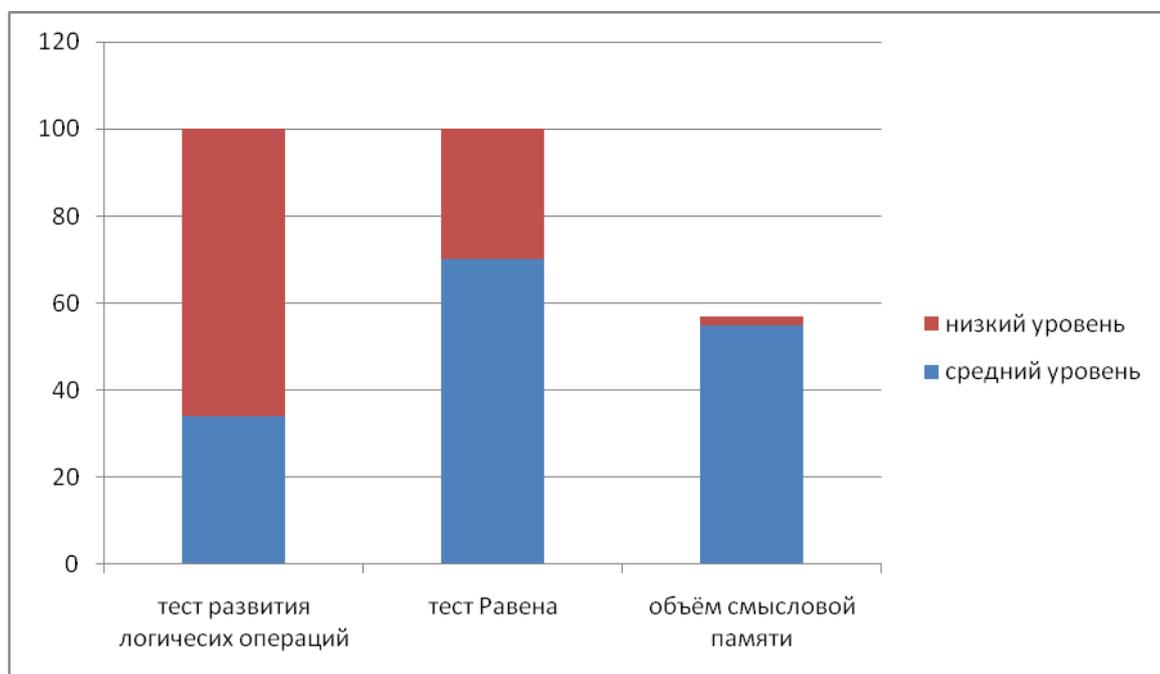


Рис. 1. Уровень выполнения тестов

Качественный анализ позволяет выявить ряд особенностей у обследованных детей экспериментальной группы.

1. Тест развития логических операций. Первый субтест позволяет выявить осведомленность; второй – умение классифицировать; третий – умение обобщать; четвертый – подбирать аналогии. По данным Л. И. Переслени и Л. Ф. Чупровой, тест достаточно информативен для изучения особенностей словесно-логического мышления. 34% учащихся показали средний уровень выполнения, 66% - низкий.

2. Тест Равена. Прогрессивные матрицы Равена предназначены для определения уровня умственного развития у детей ментального возраста (1-4 класс массовой школы). Средний уровень – 70% обучающихся, 30% - низкий.

3. Уровень развития смысловой памяти. Смысловая память основана на понимании, т.е. на деятельности мышления, и связана с развитием языка. В процессе смыслового запоминания в первую очередь

создаются, так называемые мнемические опоры, что и позволяет преодолевать ограничения кратковременного запоминания. Связи, используемые для запоминания, носят не самостоятельный, а вспомогательный характер, они служат средством, помогающим что-либо вспомнить. Наиболее эффективными будут мнемические опоры, отражающие главные мысли какого-либо материала. Они и представляют собой укрупненные смысловые единицы.

По результатам диагностики получены следующие показатели: 55% - средний уровень, 45% - низкий.

На основании анализа задач подготовительного этапа можно сделать вывод о том, что выявленные у школьников с ЗПР особенности развития логического мышления, памяти могут оказывать отрицательное влияние на успешность освоения учебного материала на уроках истории.

2.2. Применение тьютором информационно- коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории (формирующий этап эксперимента)

Программа работы тьютора с детьми с задержкой психического развития в соответствии с направлениями исследования была направлена на развитие логического мышления, разных видов памяти, расширение кругозора обучающихся.

Применение программы включало использование комплекса упражнений и заданий в различных формах работы: фронтальные, подгрупповые, индивидуальные.

1. Развитие логического мышления.

Поставленная цель осуществляется в процессе решения следующих задач:

- активизировать словарный запас;
- учить анализировать с помощью мыслительных операций (обобщения, сравнения, классификации, синтеза, и пр.);
- развивать гибкость мышления;
- развивать навыки прогнозирования, самоконтроля, оценивания результатов своей деятельности.

2. Развитие разных видов памяти.

Поставленная цель обуславливает выполнение следующих задач:

- развитие смысловой памяти;
- развитие зрительной и слуховой памяти;
- увеличение объёма памяти.

3. Расширение кругозора обучающихся.

Для этого следует использовать специальные упражнения по расширению объёма знаний, интересов обучающихся.

Комплекс заданий для использования тьютором в работе с детьми с ЗПР уроках истории с использованием информационно –

коммуникационных технологий.

1. Разминка. Пазл «Отгадайка» - соотнести государство и понятия
2. Работа по изучаемому материалу.
 - «Найди пару. Правители и государства Древнего Востока»
 - «Сортировка картинок»
 - «Скачки. Цивилизации Древнего Востока»
 - «Соответствия в сетке. Античная культура»
3. Рефлексия. Итоговый кроссворд по изучаемой теме.

При подборе заданий используются материалы сайта <https://learningapps.org>, которые позволяют в процессе выполнения сразу контролировать правильность ответов, возможность исправить неточности.

Тьютор может самостоятельно на данном сайте составить комплекс заданий с учётом индивидуальных особенностей учащегося. (см. Приложение № 3)

2.3. Сравнительный анализ особенностей развития детей с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Данный этап экспериментальной работы включал проведение сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов исследования особенностей развития детей с ЗПР при использовании в работе тьютора информационно – коммуникационных технологий. Были проведены исследования по тем же показателям, что и на констатирующем этапе.

1. Изучение уровня развития логического мышления.
2. Изучение уровня умственного развития.
3. Изучение объёма памяти.

Количественный материал по данному заданию наглядно отражают диаграммы.

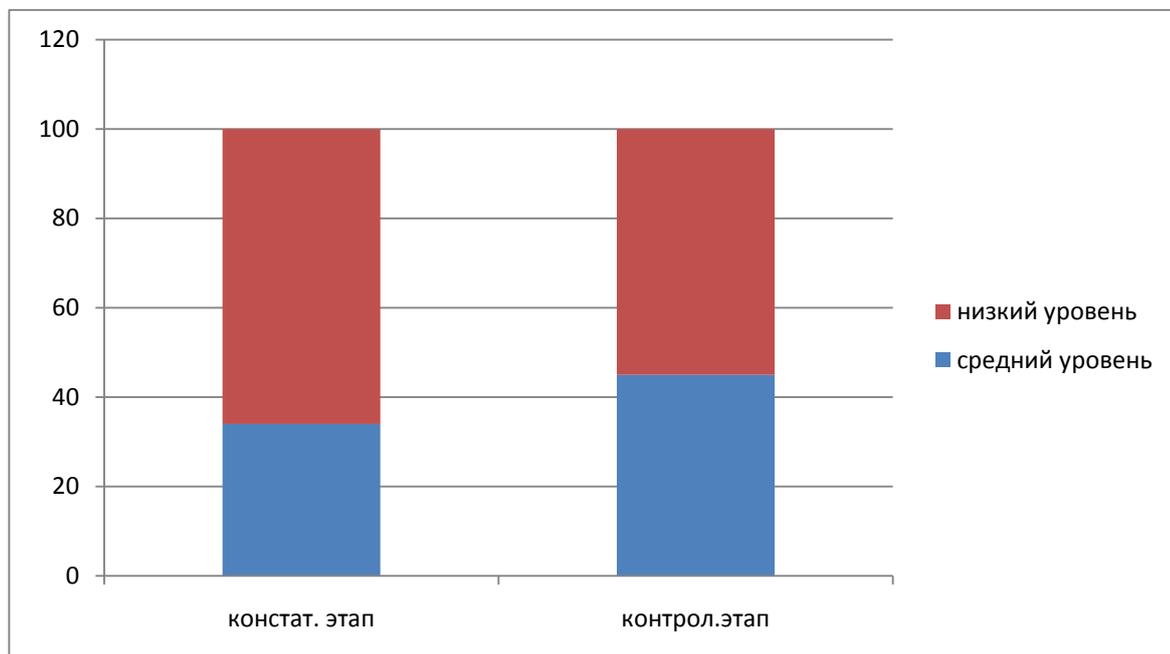


Рис. 2. Успешность выполнения обучающимися теста развития логического мышления

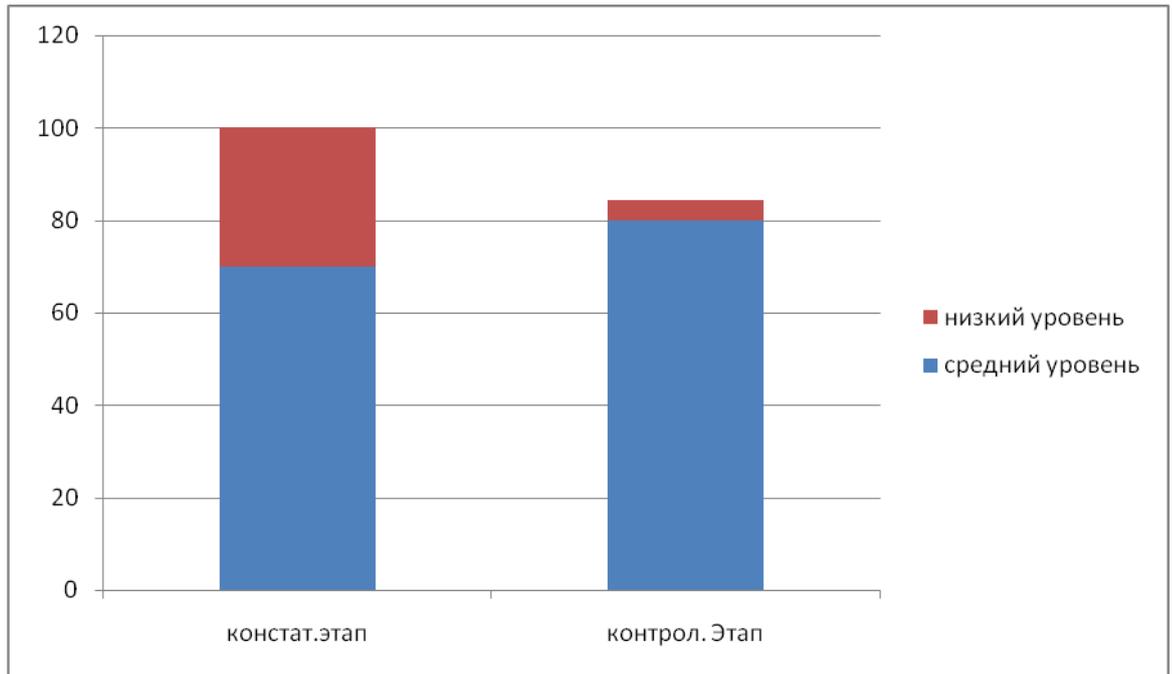


Рис. 3. Успешность выполнения обучающимися теста Равена

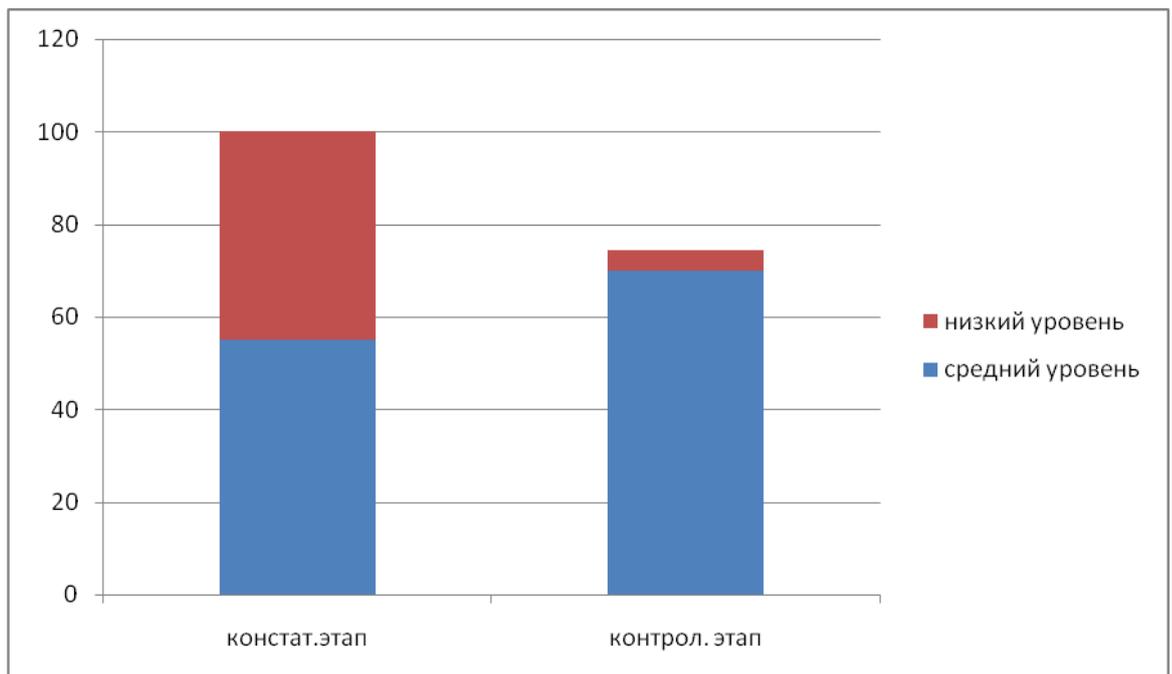


Рис. 4. Успешность выполнения обучающимися теста по определению объёма смысловой памяти

Результаты, представленные в диаграммах, показывают, что в целом у детей уровень выполнения тестов выше, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Качественный анализ позволяет выявить ряд особенностей у обследованных детей с ЗПР.

Средний уровень развития визуального мышления подтверждает, что ребёнок лучше понимает и усваивает материал, когда информация дополнительно представлена наглядно, однако самостоятельно пользоваться рисунками и схемами не умеет. Данные дети испытывают трудности при обучении, им частично требуется помощь взрослых.

При диагностике смысловой памяти медленно зачитывается 10 пар слов, между которыми имеется смысловая связь. Затем через небольшой интервал времени читают лишь первое слово из каждой пары, ученики должны в это время припоминать второе слово из каждой пары. Затем просим детей записать все слова парами на листке бумаги. В результате проведённых занятий средний уровень объёма смысловой памяти увеличился с 55 до 70 % , что свидетельствует об эффективности проделанной работы.

Выводы по главе 2

Подводя итоги проведенной опытно-экспериментальной работы, направленной на изучение особенностей развития детей с ЗПР можно сделать следующие выводы:

- после проведения тьютором коррекционной работы с использованием ИКТ изменились показатели:
 - теста развития логических операций: средний уровень с 34 до 45%, низкий уменьшился с 66 до 55% ;
 - по тесту Равена средний уровень повысился на 10%, а низкий, соответственно, уменьшился на 10%;
 - объём смысловой памяти среднего уровня увеличился на 15%.

Все вышеизложенное указывает на то, что процесс развития детей с ЗПР на уроках истории не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая поэтапная коррекционная работа тьютора с использованием информационно – коммуникационных технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного нами теоретического и экспериментального исследования проблемы особенностей развития детей с задержкой психического развития на уроках истории с использованием информационно – коммуникационных технологий была подтверждена ее актуальность.

В процессе исследования нами решен комплекс задач:

- проведён анализ психолого-педагогической литературы, рассмотрены основные направления и подходы в исследованиях по проблеме: «Использование тьютором информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории»;

- подобран диагностический инструментарий с целью изучения особенностей развития детей с задержкой психического развития;

- выявлены особенности развития детей с задержкой психического развития;

- разработан и апробирован комплекс заданий с использованием информационно-коммуникационных технологий, применяемых тьютором в работе с детьми с задержкой психического развития на уроках истории.

- проведён сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента с целью выявления особенностей развития детей с задержкой психического развития и оценки эффективности разработанных нами заданий, применяемых тьютором на уроках истории с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, следует вывод, что использование ИКТ – технологий помогает решать коррекционно-развивающие задачи, которые особенно актуальны для детей с нарушением нормального темпа психического развития. Они позволяют добиться успехов в формировании жизненных компетенций,

коррекции связанной с развитием логического мышления, внимания и памяти, что в свою очередь ведет к созданию «ситуации успеха» у каждого ученика и как следствие повышение познавательного интереса к предмету.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / Под ред. К. С. Лебединской. – М., 1982. – 325 с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] /А.Анастаси,С.Урбина. – СПб.: Питер, 2001. - 688с.
3. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты. http://thetutor.ru/school/junior_high_school_article03.htm .
4. Борисова, Е. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью [Текст] / Е. Ю. Борисова. – Йошкар-Ола: ГОУ ДПО (ПК) «Марийский институт образования», 2008.
5. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. [Текст] / Н. Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
6. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика[Текст]: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2004. – 351с.
7. Габдрахманова, Р. М. Использование компьютерных презентаций в коррекционно-логопедической работе ДООУ [Текст] / Р. М. Габдрахманова, С. А. Ширшова. – САМАРА, 2009. – 69 с.
8. Гаркуша, Ю. Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша, Н. А. Черлина, Е. В. Манина // Логопед. – 2004. – № 2.
9. Гордон Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. Ижевск: «ERGO», 2008.
10. Гордон Э., Морган Р.и др. Революция в тьюторстве. Ижевск: Изд. дом «ERGO», 2010.
11. Дайджесты по инклюзивному образованию. <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/>

12. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М: Педагогика, 1984. – 256 с.
13. Дети с отклонениями в развитии. Методическое пособие / под ред. Н.Д. Шматко. М.: Аквариум, 2001.
http://www.didaskal.ru/deloN4001#_edn21
14. Джумагулова Ч.А. Принципы и практика инклюзивного образования. Бишкек, 2001.
15. Дудчик С.В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения. Автореферат. М., 2008.
http://www.thetutor.ru/about/news_020.html
16. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. М.: Дрофа, 2008.
17. Ефимова Т.Н., Кусакин А.В. Рационально использование образовательных ресурсов [Текст] // Педагогика. 2015. № 4. С.25 – 29.
18. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Как помочь особому ребенку [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – С-Пб., 2000. – 96 с.
19. Зыбарева Н.Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования. http://www.thetutor.ru/lechebn_ped/articles.htm
20. Иванова В.Ю., Пасторова А.Ю. Дети с обычным развитием в группах интеграции. <http://efaspb.narod.ru/matelials.htm>
21. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Из опыта работы. М.: ЦППРИК «Тверской», 2010.
22. Клоков, Е. В. Технология проектного обучения [Текст] / Е. В. Клоков, А. В. Денисов // Школа. – 2006. – №2. – С. 29-36.
23. Ковалева Т.М. Культурные границы тьюторства // Первое сентября. 2009. № http://upr.1september.ru/view_article.php?id=200901504
24. Ковалева Т.М. Не учитель, не психолог, не классный руководитель: Тьюторство как одно из направлений преодоления формальной педагогики // Первое сентября. 2004. № 66.

25. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики. <http://www.thetutor.ru/history/article02.html>

26. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования 2005 года: Материалы научной конференции. М.: ИТИП РАО, 2006.

27. Костромина С.Н. Психология диагностической деятельности в образовании. СПб.: Наука, 2007.

28. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы [Текст] / О. И. Кукушкина. // Дефектология. – 1994. – № 5.

29. Кукушкина, О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании [Текст] / О. И. Кукушкина. // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу “Вестник образования”. – 2003. – № 3. – С. 67-76.

30. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2003.

31. Максимов В.В. Современная идеология тьюторства (В свете педагогических исследований Л.С. Выготского (1896–1934 гг.) // Тьюторство: идея и идеология. Томск, 1996.

32. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения // Психолого-педагогическая коррекция в условиях интегрированного (инклюзивного) образования на основе зарубежного опыта. М., 2007.

33. Материалы по инклюзивному образованию ГРЦ: «Инклюзивное образование» выпуски 1-4. М.: Центр «Школьная книга», 2010.

34. Материалы по инклюзивному образованию РООИ «Перспектива». <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?315>

35. Научно-практическая видеоконференция «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития в Новосибирской области». <http://www.concord.websib.ru/menu.php?item=90>
36. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997.
37. Петрова Е.Э. Проблема тьюторства в инклюзивной школе (из опыта работы) // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Социокультурные проблемы современного человека» <http://concord.websib.ru/news.php?no=154>
38. Питерс К. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Владос, 2002.
39. Попова С.Ю. Тьютор и его компетенции в системе высшего профессионального образования РФ» <http://www.thetutor.ru/history/index.htm>
40. Репина, З. А. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения [Текст] / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова. // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5.
41. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования [Текст] / И. В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
42. Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска // Тьюторство: идея и идеология. Томск, 1996.
43. Сартан М. О развитии системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи учащимся в контексте задач модернизации российского образования.
44. Сборники научных трудов по материалам тьюторских конференций. М. Томск, 1996–2011.
45. Соколова В.Р. «Другие» дети // Новая среда. 2006. № 9.
46. Теров А.А. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном учреждении // Перемены. 2009. N 3.

47. Теров А.А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы. Автореферат. М., 2008.
48. Техники деятельности тьютора: Учебно-методическое пособие / науч. ред. С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002.
49. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Томск, 2005
50. Фатихова, Л. Ф. Компьютерные технологии в психолого-педагогической коррекции детей [Текст] / Л. Ф. Фатихова. // Логопед. – 2014. – №2. – С. 20
51. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
52. Центр психолого-педагогической реабилитации «Ясенево». <http://center-yasenevo.mosuzedu.ru/>
53. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений.
54. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1989.
55. Эльконин Б.Д. Психология развития: 4-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2008.
56. Юнина В.В. Воспитательная среда специального (коррекционного) образовательного учреждения как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Диссертация. СПб., 2009.
57. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство. СПб, ГП «ИМАТОН», 1999 – 184 стр.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1

Уровень развития учащихся 5 класса

№ п/п	Имя ребёнка	Тест развития логического мышления		Тест Равена		Объём смысловой памяти	
		P1	P2	P1	P2	P1	P2
1.	Михаил М.	Ср.	Ср.	Ср	Ср	Ср	Ср
2.	Никита С.	Низк.	Низк.	Ср	Ср	Ср	Ср
3.	Маргарита Б.	Низк	Ср.	Низк	Ср	Ср	Ср
4.	Елизавета А.	Низк	Низк	Низк	Низк	Низк	Низк
5.	Анушервон К	Ср.	Ср.	Ср	Ср	Низк	Ср

Приложение 2

Комплекс заданий

**с использованием информационно-коммуникационных технологий,
применяемых тьютором в работе с детьми с задержкой психического
развития на уроках истории**

Используя материалы сайта <https://learningapps.org/>, составлен комплекс заданий в соответствии с индивидуальными особенностями ребёнка с учётом его проблем в учебном процессе.



The screenshot shows the LearningApps.org website interface. At the top, there is a navigation bar with a search box and buttons for "Все упражнения" and "Новое упражнение". A translation popup is visible in the top right corner. The main content area is titled "Что такое LearningApps.org?" and includes a brief description of the platform's purpose. Below this, there is a list of resources and a section titled "Ausgewählte Beispiele für den Einsatz von LearningApps.org" which displays several example applications in a grid format.

Что такое LearningApps.org?

LearningApps.org является приложением Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Существующие модули могут быть непосредственно включены в содержание обучения, а также их можно изменять или создавать в оперативном режиме. Целью является также собирание интерактивных блоков и возможность сделать их общедоступным. Такие блоки (так называемые приложения или упражнения) не включены по этой причине ни в какие программы или конкретные сценарии. Они имеют свою ценность, а именно Интерактивность.

- Was ist LearningApps.org (PDF)
- PowerPoint Folien (PPTX) und Flyer (JPG)
- iBook (für iPad und Mac) zur Verwendung von LearningApps.org (207 MB), von Priska Fuchs (KBZ Zug)
- Anleitung zur Einrichtung von Klassen (PDF), von Dominique Leuenberger
- Anleitung zum Verwalten von Klassen durch mehrere Lehrpersonen (PDF), von Annemarie Weigold
- Autorenwerkzeuge für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0 (Michael Hielscher, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2012)

Ausgewählte Beispiele für den Einsatz von LearningApps.org

<p>weinandi.ch - Geschichte</p> <p>Swisseduc - Geschichte Sammlung von Learning Apps, welche den Zeitraum von der Renaissance bis heute abdecken. Die Beispiele geben einen Einblick, wie man Learning Apps im Geschichtsunterricht einsetzen kann.</p>	<p>SRF Multimediale Expedition</p> <p>Mit dem iBook zum Beitrag «Die Karten der Grossen Entdecker» können Lernende in die Fussstapfen der mutigen Seefahrer treten - multimedial, interaktiv und lehrreich.</p>	<p>segu Geschichte Lernplattform für Offenen Geschichtsunterricht</p> <p>Die Sammlung von Lernmaterialien, die vom Historischen Institut der Universität zu Köln bereitgestellt wird, richtet sich direkt an Schüler/innen der Sekundarstufe I.</p>	<p>Englisch für Berufsbildende Schulen für Wirtschaft</p> <p>Umfangreiche Sammlung von Aufgaben zu "Talking about the past", "Learn to listen", "Speaking like a native", "Being polite" und "Talking on the phone".</p>
<p>papamobile - LearningApps</p> <p>Über uns</p>	<p>CABORUVO.CH</p> <p>LEKONATIVIBERHER</p>	<p>Lernkiste</p> <p>Willkommen</p>	<p>sprachemultimedialeunterricht</p> <p>Willkommen</p>

www.weinandi.de/mediawiki/index.php?title=Hauptseite

21:28 03.10.2017

https://learningapps.org/ x LearningApps.org - созд. x

Надежный | https://learningapps.org/index.php?category=9&s=

LearningApps.org

Поиск Все упражнения Новое упражнение Вход

Для начинающих — Профессиональное образование и повышение квалификации

Категория: История

Ступени:

- 3 класс
- 4 класс
- 5 класс
- 6 класс
- 7 класс
- 8 класс
- XIX век
- XVII в.
- XVIII век
- XX век
- XXI век
- История Украины
- Великая Отечественная война
- Всесвітня історія
- Города России
- Достопримечательности России
- Древний Египет
- Древний мир
- Древняя Греция
- Древняя Русь
- Древняя греция
- История 20-го века
- История Беларуси
- История Древнего мира
- История Рима
- История России
- История СССР
- История Украины
- История древней Греции
- История России с VIII-XX века
- Краеведение
- Культура
- Начальная школа
- Новое время
- Средние века

ВОЙНЫ XVII в. НА ТЕРРИТОРИИ

Рюриковичи IX - XI века

с днем конституции воспитательная деятельность Конституция для детей!

1. Восточные славяне. Создание

KZ karta

Аристократия и демос в Афинах

Становление Древнерусского

Восточные славяне

Германский оккупационный

Борьба народов с немецким фашизмом

1 2 3 4 5 6 » Далее

О сайте LearningApps.org Информация Защита авторских прав и данных

23:43 02.10.2017

Рекомендации по созданию комплекса заданий с помощью сервиса learningapps.org

"LearningApps.org является приложением Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Существующие модули могут быть непосредственно включены в содержание обучения, а также их можно изменять или создавать в оперативном режиме." По сути - набор отличных шаблонов, на основе которых пользователь даже начального уровня вполне способен создавать интерактивные задания к своим урокам (или использовать при организации внеурочной деятельности). И не только создавать свои, но и использовать уже разработанные другими пользователями.

1. Регистрация на сервисе. Несмотря на то, что попробовать ресурс можно и без регистрации, но для сохранения результатов и их публикации потребуется зарегистрироваться. Регистрация даст возможность создавать свои классы, вводить туда пользователей, а затем отслеживать прохождение ими предложенных заданий и созданные ими в ходе проектной деятельности приложения.

2. Созданные интерактивные модули можно использовать в разных видах. Можно открыть на сайте в разделе мои приложения, можно использовать ссылки полноэкранного представления, можно вставлять в свои сетевые блоги, сайты. Можно даже скачивать в виде готового SCORM модуля и вставлять для проигрывания в системы дистанционного обучения.