

**Департамент образования города Москвы**  
**Московский городской педагогический университет**  
**Институт специального образования и комплексной реабилитации**

**Московский городской психолого-педагогический университет**  
**Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования**

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА, УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА,  
КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ ВКЛЮЧЕНИИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО**

**Методические материалы для педагогов, учителей-предметников,  
классных руководителей образовательных организаций**

*Серия «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с  
ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных  
организациях»*

**Москва 2014**

**Авторский коллектив:**

*Приходько О.Г., д.п.н., проф.; Назарова Н.М., д.п.н., проф.; Богданова Т.Г., д.п.н., проф.; Баряева Л.Б., д.п.н., проф.; Левченко И.Ю., д.п.н., проф.; Яковлева И.М., д.п.н., проф.; Ушакова Е.В., к.п.н., доц.; Гусейнова А.А., к.п.н., доц.; Афанасьева Ю.А., к.п.н., доц.; Браткова М.В., к.п.н., доц.; Вятлева Ю.Е., к.п.н., доц.; Григоренко Н.Ю., к.п.н., доц.; Журавлева Ж.И., к.п.н., ст.пр.; Караневская О.В., к.п.н., доц.; Кожекина Т.В., к.п.н.; Кулакова Е.В., к.п.н., доц.; Кутепова Е.Н., к.п.н., доц.; Любимов М.Л., к.п.н.; Любимова М.М., к.п.н.; Титова О.В., к.п.н., доц.; Югова О.В., к.п.н., доц.*

**Д Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство:** методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др.. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.

Методические материалы подготовлены в рамках выполнения проекта «Проведение обучающих мероприятий для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий, образовательных учреждений по вопросам реализации индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида в части получения детьми-инвалидами образования в обычных образовательных учреждениях» в рамках реализации Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы.

Методические материалы адресованы педагогам, учителям-предметникам, классным руководителям образовательных организаций.

## РАЗДЕЛ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### *1.1. Общие закономерности психического развития лиц с ОВЗ*

Особые образовательные потребности у детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлены закономерностями нарушенного развития: трудностями взаимодействия с окружающей средой, прежде всего, с окружающими людьми, нарушениями развития личности; меньшей скоростью приема и переработки сенсорной информации; меньшим объемом информации, запечатляемым и сохраняющимся в памяти; недостатками словесного опосредствования (например, затруднениями в формировании словесных обобщений и в номинации объектов); недостатками развития произвольных движений (отставание, замедленность, трудности координации); замедленным темпом психического развития в целом; повышенной утомляемостью, высокой истощаемостью (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин, Ж.И. Шиф). С учетом особых образовательных потребностей для детей с ОВЗ создаются специальные образовательные условия.

Психическое развитие – это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Особенности такого развития – в необратимости произошедших изменений, их направленности и закономерном характере.

Важнейшее значение для специальной психологии и специальной педагогики имеет вывод отечественных ученых Г.Я. Трошина, Л.С. Выготского о том, что развитие психики аномальных детей подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка.

К наиболее общим закономерностям относятся такие, как цикличность и неравномерность психического развития, пластичность нервной системы и основанная на этом способность к компенсации, положение об интеграции психики, о соотношении влияющих на развитие человека биологических и социальных факторов.

Психическое развитие **циклично**, т.е. имеет сложную организацию во времени. Каждая стадия – это своеобразный цикл со своим содержанием. Переход от одной стадии к другой предполагает глубокое преобразование всех структурных компонентов психики. Такие преобразования совершаются благодаря ведущей деятельности. Ведущая деятельность – это тот вид деятельности, в рамках которого в данный период развития совершаются основные изменения в психическом развитии ребенка, формируются возрастные новообразования. Выделяются следующие ведущие деятельности, оказывающие влияние на становление

личности: непосредственно-эмоциональное общение в младенчестве, предметная деятельность в раннем детстве, сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте, учебная деятельность в младшем школьном возрасте, интимно-личностное общение в подростковом возрасте, учебно-профессиональная деятельность в период ранней юности (Эльконин Д.Б., 1974). Значение ведущей деятельности определяется тем, какие стороны действительности ребенок открывает для себя и усваивает в процессе ее выполнения.

**Неравномерность** психического развития обусловлена, во-первых, активным созреванием мозга в определенные периоды жизни ребенка, во-вторых, тем, что отдельные психические функции развиваются на базе ранее сформированных. Неравномерность развития психики проявляется по-разному – в сензитивных периодах развития и чередовании стабильных и критических периодов.

Сензитивные периоды – это время оптимальных сроков развития определенных сторон психики. Роль сензитивных периодов проявляется в том, что именно в эти периоды обучение оказывает наибольшее влияние на те психические функции, которые только начинают формироваться, поскольку они наиболее пластичны и податливы. Другим проявлением неравномерности психического развития является наличие кризисов и стабильных периодов. Кризисами считаются переходы от одного возрастного этапа к другому, когда меняется социальная ситуация развития человека, когда один вид деятельности уступает ведущую роль другому, когда возникают новые отношения с окружающими. Организация обучения и воспитания детей в кризисные периоды требует особого внимания со стороны педагогов и родителей.

Важнейшая особенность нервной системы состоит в ее **пластичности и основанной на этом способности к компенсации**: чем меньше ребенок, тем он более раним, но в то же время его нервная система обладает большими резервами пластичности, а, следовательно, и компенсаторными возможностями. Это приводит к тому, что в психическом развитии ребенка сочетаются процессы эволюции и инволюции: то, что развивалось на предыдущем этапе, преобразуется или отмирает. При этом отмечается цепь качественных изменений в становлении психических образований (в соответствии с законом метаморфозы, по Л.С.Выготскому) – интеграция психики.

Высшие психические функции – сложнейшие системные образований, которые формируются у человека в процессе его развития (Л.С. Выготский; А.Р. Лурия; А.Н. Леонтьев и др.). Это своеобразные системы, которые обладают большой пластичностью и взаимозаменяемостью входящих в них компонентов. Способы их формирования, а, следовательно, и их психологические структуры определяются социальными воздействиями. Высшие психические функции

опосредствованы различными «психологическими орудиями» – знаковыми системами, среди которых ведущая роль принадлежит речи.

Большое значение для создания условий социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями имеет **положение о соотношении биологических и социальных факторов** в процессе психического развития человека. Л.С. Выготский подчеркивал единство действия биологических и социальных факторов в процессе развития, но у этого единства есть две особенности – во-первых, оно изменяется в процессе развития, во-вторых, каждый из этих факторов имеет разный удельный вес во влиянии на становление различных психических функций. В развитии более простых функций большую роль играют биологические, наследственные факторы, в развитии более сложных сказывается влияние социальных факторов. «Развитие не простая функция, полностью определяемая икс-единицами наследственности плюс игрек-единицами среды. Это исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое. Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь, он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообуславливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганием двух ниток» (Л.С. Выготский, 1983, стр. 307-308).

В настоящее время самой распространенной точкой зрения на отношения между двумя факторами – окружающей средой и наследственностью – служит теория взаимодействия (А. Анастаси, 2001). Согласно этой теории, действие каждого из этих факторов нельзя считать дополнительным или накопительным. Степень влияния одного зависит от вклада другого. Каждый человек включен в разные общности – культурные, профессиональные, семейные. Находясь формально в одной и той же среде, он выбирает для себя в качестве значимых разные ее аспекты. Выбор такой «индивидуальной» среды в значительной степени направляется генетически заданной индивидуальностью.

Изучение роли наследственности и среды приобретает большое значение при различных нарушениях в психическом развитии. Анализ отклонений от нормальной траектории развития показывает степень вклада того или иного фактора. Так, например, подтвердилось предположение о генетических влияниях на формирование раннего детского аутизма (коэффициент наследуемости – 0,90). Психогенетические исследования позволили сформулировать гипотезу о том, что это заболевание контролируется небольшим количеством взаимодействующих генов.

Нарушения психического развития могут быть вызваны биологическими факторами (пороки развития мозга, возникающие в результате генных мутаций, нарушений внутриутробного развития, патологии родов и т.п.). При этом существенным показателем является

время повреждения: одна и та же причина, действуя в разные периоды онтогенеза, может вызвать различные виды аномалий развития. Тип и структурное своеобразие нарушения зависят от мозговой локализации процесса, от степени его распространенности и интенсивности повреждения. Нарушения психического развития могут быть связаны и с влиянием неблагоприятных социальных факторов. Чем раньше возникают неблагоприятные социальные условия, тем более грубыми и стойкими оказываются нарушения. К социально обусловленным нарушениям психического развития относятся, например, психопатии, патологическое развитие характера.

Проявление общих закономерностей может быть своеобразным в зависимости от типа нарушенного развития. В первую очередь это относится к времени проявления, длительности и степени выраженности (В.И.Лубовский).

Наряду с закономерностями, общими для нормального и аномального психического развития, выделяются закономерности, общие для всех типов аномального развития (Т.А.Власова, В.И.Лубовский, В.Г.Петрова, Ж.И.Шиф и др.).

Одна из них – **трудности во взаимодействии с окружающим миром**, приводящие к обеднению социального опыта, искажению способов общения с другими людьми. Все это усложняет социализацию, а, следовательно, и социальную адаптацию детей и взрослых с различными типами нарушений развития: замедляются процессы усвоения и воспроизводства социального опыта, установления межличностных отношений, благодаря которым человек учится жить совместно с другими. Важными источниками социализации служат взаимное влияние людей в совместной деятельности и общении, передача норм и ценностей культуры через семью, через образовательные системы. Во всех этих процессах большое значение имеет степень речью детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Затруднения во взаимодействиях с социальной средой обусловлены и **особенностями развития личности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья** (Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и др.). Для них характерна неадекватная самооценка, переоценка или недооценка собственных возможностей, способностей, достижений. Это связано с замедленным формированием основных структурных компонентов личности – самосознания, эмоционально-волевой сферы, мотивации, уровня притязаний; ограничением контактов с людьми; реакцией личности на психотравмирующую ситуацию, обусловленную постепенным осознанием своей несостоятельности. Например, у детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются неадекватно завышенная самооценка, не критичность, нарушения в развитии эмоций,

проявляющиеся в неустойчивости, поверхностности, импульсивности поведения, отсутствии оттенков переживаний, слабость побуждений, повышенная внушаемость (Рубинштейн С.Я., 1986). Личность подростков и юношей, страдающих ДЦП, характеризуется высоким уровнем невротизации, заниженной самооценкой, фиксацией на двигательном нарушении, неадекватной оценкой себя как субъекта профессиональной деятельности (Левченко И.Ю., 2001).

Нарушения в развитии личности особенно сильно выражены в тех случаях, когда коррекционная работа проводится несвоевременно, или при неблагоприятном социальном окружении (в частности, в семье), при неадекватных изменениях в родительских установках. Все эти обстоятельства ослабляют способность личности к активному приспособлению к жизни и реализации имеющихся собственных возможностей.

Выделяются **специфические закономерности** нарушенного развития (Лубовский В.И., 2013). Общей особенностью при всех типах нарушений в развитии является снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, которое может наблюдаться на протяжении длительного времени или быть характерным только для определенного периода онтогенеза. Например, замедленная скорость переработки информации при зрительном восприятии у детей с нарушенным слухом отмечается в дошкольном и младшем школьном возрасте (до 10–11 лет), в последующие возрастные периоды скорость такого восприятия возрастает и приближается к той, которая характерна для слышащих детей (Вересотская К.И.). У детей с интеллектуальными нарушениями на протяжении всех лет обучения наблюдаются замедленные прием и переработка информации, относящиеся к любому виду восприятия, что обусловлено инертностью психических процессов.

Специфической закономерностью, свойственной всем категориям детей с нарушенным развитием, являются затруднения **словесного опосредствования**. Например, дети с нарушениями интеллекта испытывают большие трудности при необходимости устанавливать и сохранять в памяти опосредствованные связи, при осуществлении ассоциативного припоминания. Соотношение объемов непосредственного и опосредствованного запоминания у них весьма изменчиво. В младших классах они не умеют пользоваться приемами осмысленного запоминания, и логически связанный материал сохраняется у них в памяти хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах они могут овладеть некоторыми приемами опосредствованного запоминания. На произвольной регуляции психических функций сказывается и недостаточное участие речи.

Для всех видов аномального развития характерно **замедление процесса формирования понятий**. У детей с нарушениями интеллекта

полноценные понятия формируются выборочно. Для ряда категорий детей, например, с сенсорными нарушениями, характерно значительное отставание в становлении понятий – полноценные понятия формируются на три-пять лет позже, чем у обычных детей.

### ***1.2. Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности: понятие, структура, общая характеристика***

Особые образовательные потребности – это актуальные и потенциальные возможности (энергетические, когнитивные, моторные и другие), которые проявляет ребенок в процессе обучения (В.И. Лубовский). «Среди особенностей, наблюдаемых при всех недостатках развития, т.е. обусловленных специфическими закономерностями, может быть выделена совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении этих детей. Эту совокупность особенностей принято называть особыми образовательными потребностями» (В.И.Лубовский, 2013, стр.25). Особые образовательные потребности могут проявляться по-разному и в разных сочетаниях, поэтому необходимо обеспечить детей с ОВЗ разнообразными формами организации обучения и воспитания, что в дальнейшем обеспечит им возможности успешной социальной адаптации.

**Принцип учета зоны ближайшего развития.** Л.С.Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и зоны его ближайшего развития. Актуальный уровень развития определяется степенью трудности задач, которые ребенок решает самостоятельно, без помощи взрослого. Зона ближайшего развития определяется степенью трудности задач, которые ребенок решает – на данном этапе – с помощью взрослого, в сотрудничестве с ним, а в будущем будет решать их самостоятельно. Зона ближайшего развития - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Они приобретают при этом ряд необходимых свойств – опосредствованность различными «психологическими орудиями» (знаковыми системами), осознанность, произвольность, реализация во внутреннем плане. Высшие психические функции как системы обладают большой пластичностью. ЗБР ребенка дает возможность сделать заключение о потенциальных возможностях развития ребенка, и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения каждого конкретного ребенка. ЗБР может характеризовать и уровень развития личности ребенка, при этом выясняется разница между стихийно



складывающимися в процессе социализации личностными качествами ребенка и теми сдвигами в развитии личности, которые формируются в результате направленных воспитательных воздействий.

Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка ЗБР, на те психические процессы, которые начинают складываться у ребенка в совместной работе со взрослым, а затем функционируют в его деятельности, становятся его достоянием.

Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

Когнитивные (познавательная сфера) составляющие – это владение мыслительными операциями, возможности восприятия и памяти (запечатление и сохранение воспринятой информации), активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире.

Энергетические составляющие - умственная активность и работоспособность.

Эмоционально-волевая сфера – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

Именно специфические закономерности определяют важнейшую особенность детей с ограниченными возможностями – особые образовательные потребности, которые варьируют по своему характеру в зависимости от типа дизонтогенеза, выраженности дефекта и индивидуальных особенностей ребенка. Они выражаются в конкретных требованиях к специальным образовательным условиям, содержанию и темпу педагогической работы, необходимых для всех детей с ОВЗ:

1. медицинская (лечебная и профилактическая) помощь;
2. подготовка детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий (т.е. формирование у них необходимых знаний)
3. формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
4. замедленный темп преподнесения новых знаний;
5. меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что закон «магического числа  $7 \pm 2$ » для детей с недостатками развития не действует, т.е. объем запоминаемой информации у них меньше;
6. использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);
7. организация занятий таким образом, чтобы избегать утомления детей;
8. максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;

9. контроль понимания детьми всего, особенно вербального, учебного материала;

10. ситуация обучения должна строиться с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д.

### ***1.3. Особые образовательные потребности лиц с ОВЗ***

#### ***1.3.1. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением зрения***

Среди лиц с нарушениями зрения выделяются категория слепых и категория слабовидящих.

К категории *слепых (незрячих)* относятся:

– *тотально слепые* или дети с абсолютной слепотой (полностью отсутствуют зрительные ощущения, что детерминирует неспособность отличить свет от тьмы, ориентироваться во времени суток);

– дети *со светоощущением* (имеют место только зрительные ощущения, что, с одной стороны, обуславливает наличие способности воспринимать свет, с другой, - не позволяет данной группе учащихся воспринимать величину, форму, цвет объекта, степень его удаленности);

– дети *с остаточным зрением* или с практической слепотой (острота зрения от 0,04 до 0,005 на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции, что позволяет данной группе лиц воспринимать свет, цвет, контуры, силуэты предметов и объектов, степень их удаленности);

– дети с прогрессирующими заболеваниями с сужением поля зрения (до 10-15 °) с остротой зрения до 0,08.

При характеристике слепых (незрячих) большое значение имеет время, в котором произошла утрата или нарушение зрительного анализатора. Дифференциация детей с нарушениями зрения по времени утраты (нарушения) зрения позволяет выделить следующие категории: слепорожденные, ослепшие (рано ослепшие, ослепшие в дошкольном, школьном возрасте). Такая дифференциация основывается на том, что время утраты (нарушения) зрения оказывает существенное влияние как на физическое, так и на психическое развитие человека. Чем раньше появился зрительный дефект, тем более ярко выражены вторичные отклонения, психофизические особенности и своеобразие психофизического развития. Например, слепорожденные не имеют зрительных образов в памяти, которыми в различной мере и объеме располагают ослепшие люди. В то же время наличие у ослепших зрительных представлений требует постоянной их активизации посредством включения их в деятельность (воссоздание образов зрительной памяти путем словесного их описания). Если не активизировать сохранившиеся у ослепших зрительные образы, то произойдет постепенное их стирание.

В категорию *слабовидящих* входят дети, у которых на фоне органических поражений зрительной системы или анатомического несовершенства органа зрения острота зрения находится в пределах от 0,05 до 0,4 на лучшем или единственном глазу в условиях оптической коррекции. У данной категории людей нарушение остроты зрения часто сочетается с нарушениями периферического зрения (сужение поля зрения до 35 °) или (и) цветоощущения.

В качестве основной характеристики зрительных возможностей слабовидящих выступает, с одной стороны, сочетание нескольких глазных заболеваний, с другой, - возникновение на фоне первичной зрительной патологии различных осложнений (амблиопия, нистагм, косоглазие, отслойка сетчатки, смещение хрусталика, повышение внутриглазного давления и др.).

По данным ВОЗ в настоящее время в мире насчитывается около 42 млн. слепых и более 110 млн. слабовидящих. В последние годы имеет место мировая тенденция увеличения численности слепых и слабовидящих, причем каждый четвертый из них потерял зрение в детском возрасте.

С точки зрения тифлопедагогики слепота и слабовидение представляют собой категорию психофизических нарушений, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствии, что влияет на весь процесс формирования и развития личности.

Ограничения зрительного восприятия, вызванные слепотой или слабовидением, неизбежно приводят к снижению его скорости, точности, полноты, возникновению трудностей в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, что обуславливает фрагментарность, искаженность восприятия единичных и групповых объектов, замедленность и нечеткость их опознания. Все это затрудняет формирование предметных и пространственных представлений, образных форм психического отражения - образной памяти, наглядно-образного мышления, воображения, нарушает соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности. У детей с нарушениями зрения неодинаковы темпы и уровень сформированности различных видов восприятия (зрительное, слуховое, осязательное и др.) наблюдается диспропорциональность в их становлении.

Характерным при слепоте и слабовидении является замедленность формирования основных свойств восприятия:

– активности, на которую влияет отставание в развитии двигательной сферы в целом, а также в формировании установочных и обследующих движений, снижении активности отражательной деятельности;

- избирательности, что выражается в сужении круга интересов, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира, что, обуславливая снижение количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира, негативно сказывается на формировании представлений и понятий;
- предметности, что проявляется в отражении лишь отдельных признаков предметов (как при использовании остаточного зрения, так и в процессе осязания), исследовательские действия не имеют планомерного и целенаправленного характера;
- осмысленности и обобщенности, что проявляется в возникновении трудностей при установлении связей между словом и предметом, словом и действием; при установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями, выделении существенных признаков и т. п., что, в свою очередь, детерминировано недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого;
- апперцепции, что проявляется в значительном ее ослаблении, возникающем из-за бедности опыта, имеющего место у лиц с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими;
- константности, что выражается в значительном ее снижении и возникает в силу сокращения у данной категории людей зоны константного восприятия.

Кроме того, слепота и слабовидение нарушают одновременность и дистантность зрительного восприятия.

Условия зрительной депривации обуславливают возникновение у слепых и слабовидящих специфических особенностей деятельности, что вызывает трудности в овладении практическими навыками, в выполнении практических действий, в ориентировке в малом и большом пространстве.

Для детей, лишенных зрения, осязание является одним из сохранных видов восприятия, с помощью которого компенсируется недостаток информации, обусловленный отсутствием или значительным снижением зрения. Осязание – это взаимодействие кожной чувствительности с двигательным анализатором, на определенном этапе развития ребенка дающий возможность создания целостного образа предмета окружающей действительности.

Вместе с тем, у слепых и слабовидящих возникают специфические особенности общения (вербализм, формализм, отсутствие эмоциональности и выразительности речи, преобладание монологической речи и др.), психофизического развития (отставание в развитии, нарушение и своеобразие развития двигательной активности; нарушение осанки, походки, положения тела при ходьбе и др.). Кроме того, у лиц с нарушениями зрения имеет место своеобразие эмоционально-волевой сферы (М. И. Земцова, А.И. Зотов, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.). Между нарушениями двигательной активности и своеобразием

эмоционально-волевой сферы исследователями отмечена определенная взаимосвязь: дети, перенесшие заболевания центральной нервной системы, нередко имеют нарушения в поведении и работоспособности. Часто у них отмечается раздражительность, плаксивость, склонность к аффектам. Нарушение работоспособности может выражаться в неустойчивости внимания, снижении выполнения объема задания, появлении ошибок, небрежности. При активизации волевых усилий, стимулировании интереса к выполнению задания эти проявления возможно преодолеть.

В последние годы в категорию детей с нарушениями зрения, нуждающихся в специальном сопровождении, наряду со слепыми и слабовидящими, включены дети, имеющие: амблиопию (стойкое снижение остроты зрения без видимой анатомической причины); миопию, гиперметропию, астигматизм (снижение преломляющей оптической системы глаза); косоглазие (нарушение содружественного движения глаз).

Необходимость изучения и оказания тифлопедагогической помощи таким детям вызвана тем, что в образовательном процессе они испытывают значительные трудности, связанные со снижением остроты зрения, нарушениями зрительно-моторной координации, бинокулярного зрения. Негативное влияние на познавательную и учебную деятельность таких детей оказывает, прежде всего, снижение остроты зрения. Трудности различения цветов и оттенков, локализации форм и размеров, мелких предметов и деталей, а также недостаточная способность различения линейных и угловых величин приводят к трудностям узнавания предметов и их изображений, смешению сходных по форме изображений и предметов. Это снижает скорость и точность восприятия, негативно отражается на формировании как предметных, так и пространственных представлений. В учебном процессе они испытывают трудности в восприятии линий и клеток в тетради, обозначений и рисунков, имеющих место в учебниках и учебных пособиях. Кроме снижения остроты зрения у многих из них имеет место нарушение бинокулярного зрения, что затрудняет процесс рассматривания иллюстраций, и проявляется в трудностях выделения различных планов, установления причинно-следственных связей между персонажами и т. п. Вместе с тем, вследствие часто возникающих нарушений зрительно-моторной координации, у детей значительно снижается скорость и качество выполнения видов работ, в основе которых лежит зрительное восприятие. Частые ситуации неуспеха могут стать причиной заниженной самооценки у такого ребенка, снизить положительную мотивацию к учебной деятельности и могут явиться причиной формирования отрицательных качеств личности.

Нарушение зрения (слепота, слабовидение) приводит к нарушению социальных отношений, ограничению поступающей извне информации и возникновению негативных социальных установок (избегание зрячих,

иждивенческие настроения, неадекватное ситуативное поведение др.). Ограниченные возможности зрительного восприятия и пространственной ориентировки ограничивают свободу незрячего человека в передвижении, ориентировке в пространстве, в изучении, освоении и использовании окружающей его предметно-материальной среды, в овладении тонкостями межличностных отношений. Человек с нарушением зрения не в состоянии самостоятельно обрести многие навыки общения, в том числе в полной мере овладеть невербальными средствами общения (жест, мимика, пантомимика), и особенно спонтанным путем через естественное наблюдение и подражание как это имеет место у зрячих. Характерной чертой, объединяющей всех детей с нарушением зрения, является чувство неуверенности. Дети не уверены в своих возможностях и ограничениях. При этом излишняя опека со стороны зрячих тормозит развитие у ребенка самостоятельности.

В период школьного инклюзивного обучения дети с нарушениями зрения не только получают общеобразовательную подготовку, но и проходят адаптацию к жизни и труду в контакте со зрячими людьми. Это позволяет накопить им определенный социальный и коммуникативный опыт, преодолеть страх перед общением со зрячими, сформировать большую уверенность в пространственной ориентации и передвижении, сформировать адекватное представление о себе, своих способностях и возможностях, повысить свой социальный статус.

При включении ребенка с нарушением зрения в инклюзивное образовательное пространство крайне важен учет его психофизиологических особенностей и медицинских показаний и противопоказаний, сформулированных в рекомендациях ПМПК в индивидуальной программе комплексной реабилитации.

При создании специальной образовательной среды в инклюзивной образовательной организации для любой категории лиц с ограниченными возможностями учитываются как общие для всех людей с особыми образовательными *потребностями* недостатки развития, так и особенности, свойственные только детям с нарушениями зрения.

Зрительная депривация обуславливает возникновение у слепых и слабовидящих детей конкретных специфических трудностей в учебно-познавательной деятельности, которые и определяют особые образовательные потребности учащихся этой категории. Следствием недостаточности зрения или слепоты является отставание в интеллектуальном, социальном и эмоциональном развитии.

Трудности в определении цвета, формы, размера предметов, формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов у слепых и слабовидящих детей создают потребность в формировании адекватных зрительных образов. Важной специальной образовательной потребностью является потребность в навыках различного рода

пространственной ориентировки (на своем теле, рабочей поверхности, микро- и макропространстве и др.), выработке координации глаз-рука, мелкой и крупной моторики. Низкий уровень развития зрительно-моторной координации, плохое запоминание учащимися букв, трудности в различении конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их элементов, наличие серьезных затруднений в копировании букв обуславливают специфическую потребность в формировании навыков письма и чтения, в том числе на основе шрифта Брайля и с применением соответствующих технических средств письма, в пользовании соответствующими компьютерными программами. Трудности в осуществлении мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), полное или частичное выпадение такого компонента как зрительная память у детей с нарушениями зрения формируют у них потребность в специальном развитии познавательной, интеллектуальной деятельности с опорой на сохранные анализаторы. Существует особая потребность учащихся с нарушениями зрения в овладении широким спектром практических навыков, которые у зрячих ровесников формируются спонтанно, на основе зрительного восприятия. также существует потребность в формировании целого ряда социальных и коммуникативных навыков, в развитии эмоциональной сферы в условиях ограничения зрительного восприятия.

В связи с этим перед инклюзивной школой, в которой обучаются слепые и/или слабовидящие дети, встает необходимость решения, наряду с общими, специальных задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных и недоразвитых функций, профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии. В условиях адекватно созданной специальной образовательной среды в обучении и воспитании детей с нарушениями зрения появляется возможность реализовать следующие необходимые функции: учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую, офтальмо-гигиеническую, лечебно-восстановительную, социально-адаптационную и профориентационную.

### *1.3.2. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха*

Понятие «нарушение слуховой функции человека» подразумевает, в первую очередь, снижение его способности обнаруживать и понимать звуки, а также трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

Нарушение слуха у детей оказывает значительное влияние на все процессы психического и речевого развития, в результате чего возникают выраженные в разной степени специфические особенности в познавательной деятельности и личностной сфере.

Выделяют две основные категории детей со стойкими нарушениями слуха - глухие и слабослышащие.

*Глухие дети* не воспринимают речь разговорной громкости и без специального обучения устная речь у них не развивается. Для глухих детей использование слухового аппарата или кохлеарного импланта является обязательным условием их развития. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов они испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

*Слабослышающие дети* имеют разные степени нарушения слуха - от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости. Слабослышающие дети могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Необходимость и порядок использования слуховых аппаратов определяют специалисты (врач-сурдолог и сурдопедагог). Для полноценного развития плохослышающих детей, также как и неслышащих, требуются специальные коррекционно-развивающие занятия с сурдопедагогом.

Глухие и слабослышающие в зависимости от своих возможностей *воспринимают речь* окружающих тремя способами: на слух, зрительно, слухо-зрительно. Основным способом восприятия устной речи для детей с нарушенным слухом является *слухо-зрительное*, когда ребенок видит лицо, щеки, губы говорящего и одновременно «слышит» его с помощью слуховых аппаратов/кохлеарных имплантов.

Но даже при слухо-зрительном восприятии глухие/слабослышающие не всегда успешно воспринимают и понимают речь собеседника по следующим причинам:

- внешние – особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие или малоподвижные при говорении губы, особенности прикуса и др.), маскировка губ (усы, борода, яркая помада и др.), специфика продуцирования речи (нечеткая, быстрая речь и др.); расположения говорящего по отношению к глухому/слабослышающему ребенку; количество включенных в беседу людей; акустическая обстановка и др.;
- внутренние – наличие незнакомых слов в высказываниях собеседника; «слуховые возможности» ребенка (неисправность слухового аппарата; неполное «слышание», большие помещения (слабое отражение звуков от стен)); временная невнимательность (небольшое отвлечение, усталость) и ограниченность житейского и социального опыта ребенка с нарушенным слухом (недостаточная осведомленность по общему контексту/теме разговора и влияние этого на понимание сообщения) и др.

Глухие/слабослышающие ученики могут иметь следующие основные особенности *речевого развития*:

- на уровне продуцирования - нарушения произношения; недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов;



- на лексическом уровне – ограниченный словарный запас, неточное понимание и неправильное употребление слов, зачастую связанное с неполным овладением контекстным значением;
- на грамматическом уровне – недостатки грамматического строя речи, особенности в усвоении и воспроизведении речевых (грамматических) конструкций;
- на синтаксическом уровне – трудности восприятия предложений с нетрадиционным/инвертным порядком слов/словосочетаний и ограниченном понимании читаемого текста.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого недоразвитие речи создают своеобразие в познавательном и личностном развитии такого ребенка.

Среди наиболее значимых для организации учебного процесса *особенностей* выделяют следующие:

- сниженный объем внимания, низкий темп переключения, меньшая устойчивость, затруднения в его распределении;
- преобладание образной памяти над словесной, преобладание механического запоминания над осмысленным;
- превалирование наглядных форм мышления над понятийными, зависимость развития словесно-логического мышления от степени развития речи обучающегося;
- непонимание и трудности дифференциации эмоциональных проявлений окружающих, обедненность эмоциональных проявлений;
- наличие комплекса негативных состояний – неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, завышенная самооценка, агрессия;
- приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками.

При поступлении в общеобразовательную организацию дети с нарушениями слуха имеют разный уровень психического и речевого развития, который зависит от степени снижения слуха и времени его возникновения, адекватности медицинской коррекции слуха, наличия своевременной, квалифицированной и систематической психолого-педагогической помощи, особенностей ребенка и его воспитания в семье.

Нарушение слуха приводит к недоразвитию речи и своеобразному психическому развитию в целом. В связи с этим особые образовательные потребности глухих и слабослышащих в первую очередь связаны с трудностями восприятия, понимания речи и использования вербальной информации, что способствует возникновению особенностей взаимодействия с окружающими и формированию специфики личностной сферы.

К основным специальным образовательным потребностям ребенка с нарушением слуха относятся:

- потребность в обучении слухо-зрительному восприятию речи, в использовании различных видов коммуникации;
- потребность в развитии и использовании слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях;
- потребность в развитии всех сторон и видов словесной речи (устная, письменная);
- потребность формирования социальной компетенции.

Для полноценного понимания речи говорящего школьники с нарушением слуха должны видеть его лицо, губы и слышать с помощью слухового аппарата. Это и есть основной способ восприятия устной речи детьми с нарушениями слуха – слухо-зрительный. При проведении уроков и внеклассных мероприятий необходимо учитывать эту особенность детей.

Внятная, разборчивая речь школьника и возможность использования слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях, позволяет ему взаимодействовать с одноклассниками и активно включаться в образовательный процесс на уроках. Работа над произносительной стороной речи и развитием слухового восприятия происходит на специальных коррекционных занятиях с сурдопедагогом/логопедом, количество и содержание которых регламентируется индивидуальной образовательной программой ученика с нарушением слуха.

Способность использовать полученные знания в конкретной жизненной ситуации – одна из важнейших составляющих социальной компетентности, которой глухой/слабослышащий школьник должен овладеть на уроках в процессе овладения основной образовательной программой, на коррекционно-развивающих занятиях специалистов при реализации разделов индивидуальной образовательной программы – Психолого-педагогическое сопровождение и Формирование социальной компетентности.

### *1.3.3. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата*

Термин «нарушение опорно-двигательного аппарата» (НОДА) носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие генез органического или периферического типа. Заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдается у 5-7 % детей. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей этой категории отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений.

В психолого-педагогическом отношении детей с НОДА условно можно разделить на две категории, которые нуждаются в различных вариантах коррекционно-педагогической работы в условиях образовательного пространства.

*К первой категории* (с неврологическим характером двигательных расстройств) относятся дети, у которых НОДА обусловлены органическим поражением двигательных отделов центральной нервной системы. Большинство детей этой группы составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП) - 89% от общего количества детей с НОДА. Именно эта категория детей является наиболее изученной в клиническом и психолого-педагогическом аспектах и составляет подавляющее число в образовательных организациях. Так как двигательные расстройства при ДЦП сочетаются с отклонениями в развитии познавательной, речевой и личностной сферы, наряду с психолого-педагогической и логопедической коррекцией основная часть детей данной категории нуждается также в лечебной и социальной помощи. В условиях специальной образовательной организации многие дети этой категории дают положительную динамику в развитии.

*Ко второй категории* (с ортопедическим характером двигательных расстройств) относятся дети с преимущественным поражением ОДА не неврологического характера. Обычно эти дети не имеют выраженных нарушений интеллектуального развития. У некоторых детей несколько замедлен общий темп психического развития и могут быть парциально нарушены отдельные корковые функции, особенно зрительно-пространственные представления. Дети данной категории нуждаются в психологической поддержке на фоне систематического ортопедического лечения и соблюдения щадящего индивидуального двигательного режима.

При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений ОДА у большинства этих детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, нарушение или утрата двигательных функций).

Двигательные расстройства у детей с НОДА могут иметь различную *степень выраженности*. *При тяжелой степени* двигательных нарушений ребенок не овладевает навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Он не может самостоятельно обслуживать себя. *При средней степени* двигательных расстройств дети овладевают ходьбой, но ходят неуверенно, часто с помощью специальных приспособлений. Они не в состоянии самостоятельно передвигаться по городу, ездить на транспорте. Навыки самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивных функций. *При легкой степени* двигательных нарушений дети ходят самостоятельно, уверенно как в помещении, так и за его пределами. Могут самостоятельно ездить на городском транспорте.

Они полностью себя обслуживают, у них достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у детей могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушения походки, их движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила, имеются недостатки функциональных возможностей кистей и пальцев рук (мелкой моторики).

Охарактеризуем более подробно особенности детей с ДЦП как самой многочисленной группы.

*Детский церебральный паралич* (ДЦП) – полиэтиологическое неврологическое заболевание, возникающее вследствие раннего органического поражения центральной нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности. За последние годы оно стало одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей. Частота его проявлений достигает в среднем 6 на 1000 новорожденных (от 5 до 9 в разных регионах страны).

ДЦП возникает под влиянием различных неблагоприятных факторов, воздействующих во внутриутробном (пренатальном) периоде, в момент родов (интранатальном) или на первом году жизни (в раннем постнатальном периоде). Наибольшее значение в возникновении ДЦП придается сочетанию поражения мозга во внутриутробном периоде и в момент родов. Ведущими в клинической картине ДЦП являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности), судорожными приступами. ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. Степень тяжести двигательных нарушений варьирует в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубейшие двигательные нарушения, на другом - минимальные. Психические и речевые расстройства, также как и двигательные, имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний.

В нашей стране принята классификация детского церебрального паралича К.А.Семеновой (1974), которая очень удобна в практической работе врачей, логопедов, дефектологов, психологов. Согласно этой классификации выделяются пять форм ДЦП: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

У детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируется функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Темпы двигательного развития могут широко варьировать. В силу двигательных нарушений у детей с церебральным параличом статические и локомоторные функции не могут развиваться спонтанно или развиваются неправильно. Двигательные

нарушения оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи.

В структуре двигательного дефекта у детей с церебральным параличом особое место занимают нарушения функций рук. Именно они в ряде случаев затрудняют бытовую, школьную и трудовую адаптацию, делают невозможным использование ряда ортопедических приспособлений, необходимых для развития ходьбы. Степень тяжести поражения рук зависит от формы ДЦП. Наиболее тяжело функция рук нарушена при двойной гемиплегии, гиперкинетической и гемипаретических формах церебрального паралича.

Активные движения у этих детей не в полном объеме, замедлены, напряжены, фрагментарны, недостаточно дифференцированы. Многие дети не умеют держать карандаш, не могут рисовать, пользоваться кисточкой, не могут выполнить даже самые примитивные рисунки. Их графическая деятельность носит характер до изобразительного черкания. Большие трудности дети испытывают при проведении прямых, горизонтальных и вертикальных линий, особенно те из них, которые вследствие поражения правой руки начинают рисовать левой.

Многие не владеют навыками самообслуживания и санитарно-гигиеническими навыками. Они не умеют самостоятельно обращаться с ложкой или вилок, не могут взять стакан или чашку, не владеют навыками личной гигиены: не умеют взять мыло и вымыть руки, умыться, почистить зубы, не умеют самостоятельно причесаться, одеться, раздеться, застегнуть и расстегнуть пуговицы, испытывают трудности при жевании твердой пищи, при глотании часто поперхиваются.

Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. Механизм этих нарушений сложен и определяется как временем, так и степенью и локализацией мозгового поражения. Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений - например, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а легкая двигательная патология - с тяжелым недоразвитием психики в целом. Важную роль в генезе нарушений психического развития играют ограничения деятельности, социальных контактов, а также условия воспитания и обучения.

Структура нарушений *познавательной деятельности при ДЦП* имеет ряд специфических особенностей. К ним относятся: неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций; выраженность астенических проявлений (повышенная утомляемость, истощаемость всех нервно-психических процессов); сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Дети с церебральным параличом не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что

было в их практическом опыте. Это обусловлено вынужденной изоляцией, ограничениями контактов со сверстниками и взрослыми людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения; затруднениями познания окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанными с проявлениями двигательных и сенсорных расстройств.

При ДЦП отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказываются на восприятии в целом, ограничивают объем информации, затрудняют интеллектуальную деятельность детей с церебральными параличами.

Около 25% детей имеют аномалии зрения. У них отмечаются нарушения зрительного восприятия, связанные с недостаточной фиксацией взора, нарушением плавного прослеживания, сужением полей зрения, снижением остроты зрения. Часто встречается косоглазие, двоение в глазах, опущенное верхнее веко (птоз). Двигательная недостаточность мешает формированию зрительно-моторной координации. Такие особенности зрительного анализатора приводят к неполноценному, а в отдельных случаях к искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности.

У 20-25% детей наблюдается снижение слуха, особенно при гиперкинетической форме. В таких случаях особенно характерно снижение слуха на высокочастотные тона с сохранностью на низкочастотные. При этом наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения. Ребенок, который не слышит звуков высокой частоты (к, с, ф, ш, в, т, п), затрудняется в их произношении (в речи пропускает их или заменяет другими звуками). У многих детей отмечается недоразвитие фонематического восприятия с нарушением дифференцирования звуков, сходных по звучанию (ба-па, ва-фа). В таких случаях возникают трудности в обучении чтению, письму. При письме под диктовку они делают много ошибок. В некоторых случаях, когда нет снижения остроты слуха, может иметь место недостаточность слуховой памяти и слухового восприятия. Иногда отмечается повышенная чувствительность к звуковым раздражителям (дети вздрагивают, мигают при любом неожиданном звуке), но дифференцированное восприятие звуковых раздражителей у них оказывается недостаточным.

При всех формах церебрального паралича имеет место глубокая задержка и нарушение развития кинестетического анализатора (тактильное и мышечно-суставное чувство). Дети затрудняются определить положение и направление движений пальцев рук без зрительного контроля (с закрытыми глазами). Ощупывающие движения рук часто очень слабые, осязание и узнавание предметов на ощупь затруднены. У многих детей выражен астереогноз – невозможность или нарушение узнавания предмета

на ошупь, без зрительного контроля. Ощупывание, манипулирование с предметами, то есть действенное познание, при ДЦП существенно нарушено.

В норме кинестетическое восприятие совершенствуется у ребенка постепенно. Прикасание к различным частям тела совместно с движениями и зрением развивает восприятие своего тела. Это дает возможность представить себя как единый объект. Далее развивается пространственная ориентация. У детей с церебральным параличом вследствие двигательных нарушений восприятие себя («образ себя») и окружающего мира нарушено.

Несформированность высших корковых функций является важным звеном нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Чаще всего страдают отдельные корковые функции, то есть характерна парциальность их нарушений. Прежде всего, отмечается недостаточность пространственных и временных представлений. У детей выражены нарушения схемы тела. Значительно позже, чем у здоровых сверстников, формируется представление о ведущей руке, о частях лица и тела. Дети с трудом определяют их на себе и на других людях. Затруднена дифференциация правой и левой стороны тела. Многие пространственные понятия («спереди», «сзади», «между», «вверху», «внизу») усваиваются с трудом. Дети с трудом определяют пространственную удаленность: понятия «далеко», «близко», «дальше, чем» заменяются у них определениями «там» и «тут». Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения («под», «над», «около»). Значительная часть детей с трудом воспринимает пространственные взаимоотношения. У них нарушен целостный образ предметов (не может сложить из частей целое – собрать разрезную картинку, выполнить конструирование по образцу из палочек или строительного материала). Часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям трудно копировать геометрические фигуры, рисовать, писать. Часто выражена недостаточность фонематического восприятия, стереогноза, всех видов праксиса (выполнение целенаправленных автоматизированных движений). У многих отмечаются нарушения в формировании мыслительной деятельности. У некоторых детей развиваются преимущественно наглядные формы мышления, у других - наоборот, особенно страдает наглядно-действенное мышление при лучшем развитии словесно-логического.

Для психического развития при ДЦП характерна выраженность психоорганических проявлений – замедленность, истощаемость психических процессов. Отмечаются трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, замедленность восприятия, снижение объема механической памяти.

Большое количество детей отличаются низкой познавательной активностью, проявляющейся в пониженном интересе к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебрастеническим синдромом, характеризующимся быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий. Наиболее отчетливо он проявляется в школьном возрасте при различных интеллектуальных нагрузках. При этом нарушается обычно целенаправленная деятельность.

По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у части детей имеет место умственная отсталость различной степени. Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются относительно редко.

Основным нарушением познавательной деятельности является задержка психического развития, связанная как с ранним органическим поражением мозга, так и с условиями жизни. Задержку психического развития при ДЦП чаще всего характеризует благоприятная динамика дальнейшего умственного развития детей. Они легко используют помощь взрослого при обучении, у них достаточное, но несколько замедленное усвоение нового материала. При адекватной коррекционно-педагогической работе дети часто догоняют сверстников в умственном развитии.

У детей с умственной отсталостью нарушения психических функций чаще носят тотальный характер. На первый план выступает недостаточность высших форм познавательной деятельности - абстрактно-логического мышления и высших, прежде всего гностических, функций. Тяжелая степень умственной отсталости преобладает при двойной гемиплегии и атонически-астатической формах ДЦП.

Ряд нарушений познавательной деятельности характерен для определенных клинических форм заболевания. При спастической диплегии наблюдается удовлетворительное развитие словесно-логического мышления при выраженной недостаточности пространственного гнозиса и праксиса. Выполнение заданий, требующих участия логического мышления, речевого ответа, не представляет для детей с данной формой ДЦП особых трудностей. В то же время они испытывают существенные затруднения при выполнении заданий на пространственную ориентировку, не могут правильно скопировать форму предмета, часто зеркально изображают асимметричные фигуры; с трудом осваивают схему тела и направление. У этих детей часто встречаются нарушения функции счета, выражающиеся в трудностях глобального восприятия количества, сравнении целого и частей целого, в усвоении состава числа, в нарушении восприятия разрядного строения числа и усвоении арифметических знаков.



Важно подчеркнуть, что отдельные локальные нарушения высших корковых функций (пространственного гнозиса и праксиса, нарушение функции счета, доходящее иногда до выраженной акалькулии) могут наблюдаться и при других формах ДЦП, однако, несомненно, что эти нарушения чаще всего отмечаются при спастической диплегии.

У детей с правосторонним гемипарезом часто наблюдается оптико-пространственная дисграфия. Оптико-пространственные нарушения проявляются при чтении и письме: чтение затруднено и замедлено, так как дети путают сходные по начертаниям буквы, на письме отмечаются элементы зеркальности. У них позже, чем у сверстников, формируется представление о схеме тела, они долго не различают правую и левую руку.

Структура интеллектуальных нарушений при гиперкинетической форме ДЦП отличается своеобразием. У большинства детей в связи с преимущественным поражением подкорковых отделов мозга интеллект потенциально сохранен. Ведущее место в структуре нарушений занимают недостаточность слухового восприятия и речевые нарушения (гиперкинетическая дизартрия). Дети испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих речевого оформления, и легче выполняют визуальные инструкции. Для гиперкинетической формы ДЦП характерно удовлетворительное развитие праксиса и пространственного гнозиса, а трудности обучения чаще связаны с нарушениями речи и слуха.

При ДЦП нарушено формирование не только познавательной деятельности, но и личности. У одних детей расстройства *эмоционально-волевой сферы* проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других – в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Нарушения поведения встречаются достаточно часто и могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к окружающим. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастного отношения к окружающим. Следует подчеркнуть, что нарушения поведения отмечаются не у всех детей с церебральным параличом; у детей с сохраненным интеллектом – реже, чем у умственно отсталых, а у спастиков – реже, чем у детей с атетоидными гиперкинезами.

У детей с церебральным параличом отмечаются нарушения личностного развития. Нарушения формирования *личности* при ДЦП связаны с действием многих факторов (биологических, психологических, социальных). Помимо реакции на осознание собственной неполноценности, имеет место социальная депривация и неправильное воспитание. Выделяются три типа личностных нарушений у учащихся с церебральным параличом: личностная незрелость; астенические проявления; псевдоаутические проявления. Основным признаком

личностной незрелости у учащихся является недостаточность волевой деятельности. В своих поступках они руководствуются в основном эмоцией удовольствия, желанием настоящей минуты. Для этих детей характерны нарушения целенаправленной деятельности. Они эгоцентричны, не способны сочетать свои интересы с интересами других и подчиняться требованиям коллектива. Специфическим условием развития этого типа отклонений является неправильное воспитание, ограничение деятельности и общения. *Дети с астеническими проявлениями* отличаются повышенной чувствительностью к различным раздражителям, эмоциональной возбудимостью, истощаемостью, часто заторможенностью в поведении, которая проявляется в виде пугливости, страха перед всем новым, неуверенности в своих силах. У этих детей часто возникают ситуационные конфликтные переживания в связи с неудовлетворением их стремления к лидерству. Этому в значительной степени способствует воспитание по типу гиперопеки, которая ведет к подавлению естественной активности ребенка.

Характерной для этих детей является склонность к конфликтам с окружающими. Они требуют к себе постоянного внимания, одобрения своих действий. В противном случае возникают вспышки недовольства, гнева, которые обычно заканчиваются слезами, отказом от еды, от устного общения с определенными лицами, в уходах из дома или из школы. Значительно реже как результат протеста может возникать суицидальное поведение, которая проявляется либо только в мыслях и представлениях, либо в совершении суицидальной попытки. *Псевдоаутистический тип развития личности* проявляется у детей с тяжелыми формами ДЦП. Эти дети склонны к уединению, у них наблюдаются коммуникативные нарушения, а также уход в мир собственных мечтаний и грез. Причиной этих нарушений чаще всего является неправильное, изнеживающее воспитание больного ребенка и реакция на физический дефект.

В сложной структуре нарушений у детей с церебральным параличом значительное место занимают *речевые расстройства*, частота которых составляет более 85%. При ДЦП не только замедляется, но и патологически искажается процесс формирования речи. При ДЦП отмечается задержка и нарушение формирования лексической, грамматической и фонетико-фонематической сторон речи. У всех детей с церебральным параличом в результате нарушения функций артикуляционного аппарата недостаточно развита, прежде всего, фонетическая сторона речи, стойко нарушено произношение звуков. При ДЦП у многих детей отмечаются нарушения фонематического восприятия, что вызывает у детей трудности звукового анализа. В тяжелых случаях дети не различают звуки на слух, не выделяют звуки в словах, не могут повторить слоговые ряды. В более легких случаях отмечаются трудности звукового анализа слов лишь с дефектно произносимыми звуками.

У большинства детей отмечаются своеобразные нарушения лексического строя речи. При ДЦП лексические нарушения обусловлены спецификой заболевания. Количественное ограничение словаря и медленное его формирование при спонтанном развитии в значительной степени связаны с ограничением объема, несистематизированностью, неточностью, а иногда и ошибочностью знаний и представлений об окружающем. Дети обладают ограниченными лексическими возможностями, не располагают необходимыми языковыми средствами для характеристики различных предметов и явлений окружающего мира. Своеобразное формирование словарного запаса находит свое выражение в нарушении усвоения многих языковых категорий. Особенно ограничен запас слов, обозначающих действия, признаки и качества предметов. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов, словосочетаний с предложными конструкциями, а также слов, обозначающих пространственно-временные отношения, абстрактные понятия. С трудом усваиваются лексические значения слов (иногда вычлениют в слове только конкретное значение, не понимая его истинного смысла; заменяют одно значение слова значением другого, совпадающим с ним по звучанию). Дети затрудняются в установлении функциональной общности между значениями многозначного слова.

Часто у детей с церебральным параличом отмечаются нарушения формирования грамматического строя речи, которые зачастую обусловлены лексическими расстройствами. Грамматические формы и категории усваиваются крайне медленно и с большим трудом, что во многом обусловлено ограничением речевого общения, нарушением слухового восприятия, внимания, низкой речевой активностью и недоразвитием познавательной деятельности. Дети испытывают трудности при построении предложений, согласовании слов в предложении, употреблении правильных падежных окончаний. Нередко отмечаются нарушения порядка слов, пропуски слов, незаконченность предложений, многочисленные повторы одного и того же слова (тут, вот и др.). Даже к началу обучения в школе большинство детей с церебральным параличом практически не умеют пользоваться средствами грамматического оформления предложений. У них отчетливо выявляется недостаточная сформированность связной речи.

Возрастная динамика речевого развития детей с церебральными параличами во многом зависит от состояния интеллекта. Чем выше интеллект ребенка, тем более благоприятная динамика развития речи, лучше результаты логопедической работы.

У детей с церебральным параличом выделяются различные формы речевых нарушений. Они редко встречаются в изолированном виде. Наиболее частая форма речевой патологии при ДЦП – дизартрия. *Дизартрия* - нарушение произносительной стороны речи, обусловленное

недостаточностью иннервации речевой мускулатуры. При дизартрии расстраивается двигательный механизм речи. Ведущими дефектами при дизартрии являются нарушения звукопроизводительной стороны речи и просодики (мелодико-интонационной и темпо-ритмической характеристик речи), нарушения речевого дыхания, голоса. Также при дизартрии наблюдаются нарушения тонуса артикуляционных мышц (языка, губ, лица, мягкого неба) по типу спастичности, гипотонии, дистонии; нарушения подвижности артикуляционных мышц, гиперсаливация, нарушение акта приема пищи (жевания, глотания), синкенизии и др. Разборчивость речи при дизартрии нарушена, речь смазанная, нечеткая.

При тяжелых поражениях центральной нервной системы у некоторых детей с ДЦП наблюдается *анартрия* – полное или почти полное отсутствие речи при наличии ярко выраженных центральных речедвигательных синдромов. Значительно реже, при поражении левого полушария (при правостороннем гемипарезе) наблюдается *алалия* – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. У некоторых детей с церебральным параличом может отмечаться *заикание*.

Почти все дети с церебральным параличом с трудом овладевают навыками чтения и письма. Нарушения письменной речи – *дислексия и дисграфия* – обычно сочетаются с недоразвитием устной речи.

У большинства детей с ДЦП отмечаются разноуровневые, вариативные специфические сочетания нарушений в развитии двигательных, психических и речевых функций. Для многих детей характерно неравномерное отставание по всем линиям развития (двигательному, психическому, речевому), для остальных – равномерное. Все эти нарушения развития затрудняют образование и социальную адаптацию детей с церебральным параличом.

Диапазон *различий в возможностях освоения академического образования* детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата очень велик:

- Часть детей (с «чисто» ортопедической патологией и некоторые дети с детским церебральным параличом) могут освоить программу общеобразовательной школы.
- Существенная часть детей с двигательной церебральной патологией с ЗПР (с церебральным параличом и некоторые дети с ортопедической патологией) нуждаются в коррекционно-педагогической работе и специальных условиях образования; они могут успешно обучаться в специальной (коррекционной) школе VI вида.
- Дети с легкой умственной отсталостью обучаются по программе специальной (коррекционной) школы VIII вида.

- Для детей с умеренной умственной отсталостью возможно обучение по индивидуальной программе в условиях реабилитационного центра системы образования или на дому.

Все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют особые образовательные потребности. Под **особыми образовательными потребностями** детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата мы понимаем совокупность медико-психолого-педагогических мероприятий, учитывающих особенности развития этих детей на разных возрастных этапах и направленных на их адаптацию в образовательное пространство

Особые образовательные потребности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата задаются спецификой двигательных нарушений, а также спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с НОДА:

- потребность в раннем выявлении нарушений и максимально раннем начале комплексного сопровождения развития ребенка, с учетом особенностей психофизического развития;
- потребность в регламентации деятельности с учетом медицинских рекомендаций (соблюдение ортопедического режима);
- потребность в особой организации образовательной среды, характеризующейся доступностью образовательных и воспитательных мероприятий;
- потребность в использовании специальных методов, приемов и средств обучения и воспитания (в том числе специализированных компьютерных и ассистивных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» развития, воспитания и обучения;
- потребность в предоставлении услуг тьютора;
- потребность в адресной помощи по коррекции двигательных, речевых и познавательных и социально-личностных нарушений;
- потребность в индивидуализации образовательного процесса с учетом структуры нарушения и вариативности проявлений;
- потребность в максимальном расширении образовательного пространства – выход за пределы образовательной организации с учетом психофизических особенностей детей указанной категории.

Эти образовательные потребности имеют особенности проявления на разных возрастных этапах, а также зависят от тяжести двигательной патологии или ее усложненности недостатками сенсорной, речевой или познавательной деятельности.

На всех этапах образования обучающихся с ДЦП должно быть обеспечено мультидисциплинарное взаимодействие всех специалистов,

осуществляющих психолого-педагогическое изучение, участвующих в проектировании индивидуального образовательного маршрута, разработке адаптированной образовательной программы, их реализации и корректировки программы по мере необходимости, проводящих анализ результативности обучения.

#### *1.3.4. Характеристика особых образовательных потребностей детей с задержкой психического развития*

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. ЗПР относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми.

В целом для данного состояния являются характерными гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности.

Для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная (частичная) дефицитарность высших психических функций может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка. При этом в отдельных случаях у ребенка страдает работоспособность, в других случаях – произвольность в организации деятельности, в-третьих – мотивация к различным видам познавательной деятельности. У большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

Степень нарушения темпа созревания мозговых структур, а, следовательно, и темпа психического развития, может быть обусловлена своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого-педагогических факторов.

Задержка развития может быть вызвана недоразвитием некоторых интеллектуальных предпосылок, являясь как бы первичной, и задержка развития может носить вторичный характер в силу сенсорной, моторной, речевой недостаточности или микросоциальной депривации. Первичные задержки церебрально-органического генеза являются наиболее распространенными нарушениями развития. В их основе лежат

гипоксические, травматические, инфекционные, токсические и другие факторы, действующие на развивающийся мозг в перинатальном периоде (родовая травма, асфиксия, ранние инфекции, недоношенность, некоторые наследственные заболевания, эндокринопатии и др.), приводящие к негрубому поражению головного мозга, не достигающему четкого органического дефекта. Вторичные задержки нервно-психического развития возникают на фоне первично неповрежденного головного мозга при хронических соматических заболеваниях, при некоторых формах патологии зрения и слуха, после тяжелой и длительной психотравмирующей ситуации, при дефектах воспитания, особенно в условиях депривации и др.

В рамках психолого-педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их, с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны – от умственно отсталых детей.

Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития зависят от характера временного отставания психики, а именно замедлен ли темп психического развития в целом или отдельных функций (сенсорных, моторных, речевых, эмоционально-волевых); возраста ребенка; наличия неблагоприятных социальных факторов; наличия отягощающих соматических факторов.

Для всех детей с ЗПР характерно запаздывание развития основных психофизических функций (моторики, речи, социального поведения), эмоциональная незрелость, неравномерность развития отдельных психических функций, функциональный, обратимый характер нарушений.

Детей с ЗПР характеризует наличие частичного (парциального) недоразвития интеллектуальных функций (преимущественно, так называемых, предпосылок интеллекта) и (или) личности (в первую очередь эмоционально-волевой сферы и иерархии мотиваций). Поэтому в структуре психического дефекта у детей с ЗПР на первый план могут выступать незрелость эмоционально-волевой сферы с резко выраженными интеллектуальными нарушениями, в других случаях могут выступать на первый план замедленное развитие интеллектуальных процессов.

Учебная деятельность детей с ЗПР отличается ослабленностью регуляции деятельности во всех звеньях процесса учения: отсутствием достаточно стойкого интереса к предложенному заданию; необдуманностью, импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящими к многочисленным ошибочным действиям; недостаточной целенаправленностью деятельности; малой активностью, безынициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

У детей с ЗПР отставание обнаруживается в развитии мыслительной деятельности. Это выражается в преобладании более простых мыслительных операций, снижении уровня логичности и отвлеченности мышления, трудности перехода к понятийным формам мышления. Однако в сравнении с умственно отсталыми детьми у детей с ЗПР гораздо выше потенциальные возможности развития их познавательной деятельности, высших форм мышления. Некоторые дети с ЗПР, как и их умственно отсталые сверстники, затрудняются в установлении причинно-следственных зависимостей и имеют несовершенные функции обобщения. Недостаточный уровень мыслительной деятельности проявляется уже на ориентировочном этапе. Неумение ориентироваться в задании, анализировать его, обдумывать и планировать предстоящую деятельность становится причиной многочисленных ошибок. У детей с ЗПР в большей степени страдают предпосылки интеллектуальной деятельности. У всех школьников с ЗПР отмечаются изъяны в памяти, причем это касается всех видов запоминания – произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь у учащихся ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания, продуктивность произвольного запоминания.

У многих младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются трудности в восприятии учебного материала. Испытывают затруднения при узнавании предметов по контурным или схематическим изображениям, особенно если те перечеркнуты или перекрывают друг друга. Младшие школьники с ЗПР не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы или их отдельные элементы, ошибочно воспринимают сочетания букв, значительно медленнее перерабатывают поступающую через органы чувств информацию. Скорость восприятия у младших школьников с ЗПР заметно снижается фактически при любом отклонении от оптимальных условий – при плохом освещении, расположении предмета под непривычным углом зрения, наличии рядом других аналогичных предметов, частой смене сигналов (объектов), сочетании или одновременном появлении нескольких сигналов (П.Б.Шошин). Недостатки пространственного восприятия затрудняют обучение чтению и письму, где очень важно различать расположение элементов.

У детей с ЗПР отмечается зависимость восприятия от уровня внимания: снижение внимания замедляет скорость восприятия. Внимание младших школьников с задержкой психического развития характеризуется повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте, недостаточной сформированностью произвольного внимания.

Для детей с ЗПР характерны черты психического и психофизического инфантилизма, который проявляется в слабой способности ребенка подчинять свое поведение требованиям ситуации; неумении сдерживать



свои желания и эмоции; детской непосредственности; преобладании игровых интересов в школьном возрасте; в беспечности; повышенном фоне настроения; недоразвитии чувства долга; неспособности к волевому напряжению и преодолению трудностей; в повышенной подражаемости и внушаемости; дефицита познавательной активности при обучении; в отсутствии школьных интересов, несформированности «роли ученика»; быстрой пресыщаемости в любой деятельности и пр.

Дети с ЗПР к началу школьного возраста не испытывают трудностей на уровне элементарного бытового общения со взрослыми и со сверстниками. Они владеют повседневым обиходным словарем и грамматическими формами, для них характерны бедность и неточность словаря, недостаточная дифференцированность слов по их семантике, повторы одних и тех же слов, неадекватное их использование.

Одной из причин, вызывающих задержку психического развития является длительная соматическая недостаточность различного происхождения. В замедлении темпа психического развития таких детей значительная роль принадлежит стойкой астении (слабости), болезненному состоянию, которое характеризуется повышенной утомляемостью, истощаемостью, неспособностью к длительному умственному и физическому напряжению. Причины неуспеваемости при астеническом состоянии лежат в ослаблении умственной работоспособности (а не в интеллектуальной недостаточности). Из-за общей ослабленности организма темп деятельности, скорость усвоения материала, память снижены. На первый план выступают быстрое снижение работоспособности, сужение объема воспринимаемого материала, трудности распределения и переключения внимания.

Особенности детей с задержкой психического развития, которые необходимо учитывать в учебном процессе:

- незрелость эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов;
- преобладание игровых мотивов, дезадаптивность побуждений и интересов;
- низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности;
- ограниченный запас общих сведений и представлений об окружающем мире;
- снижение работоспособности;
- повышенная истощаемость;
- неустойчивость внимания;
- ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедление овладения грамматическим строем речи, трудности овладения письменной речью;
- расстройства регуляции, программирования и контроля деятельности, низкий навык самоконтроля;

- более низкий уровень развития восприятия;
- отставание в развитии всех форм мышления;
- недостаточная продуктивность произвольной памяти, преобладание механической памяти над абстрактно-логической, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти.

Школьники с ЗПР нуждаются в удовлетворении особых образовательных *потребностей*:

- в побуждении познавательной активности как средство формирования устойчивой познавательной мотивации;
- в расширении кругозора, формирование разносторонних понятий и представлений об окружающем мире;
- в формировании общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);
- в совершенствовании предпосылок интеллектуальной деятельности (внимания, зрительного, слухового, тактильного восприятия, памяти и пр.);
- в формировании, развитии у детей целенаправленной деятельности, функции программирования и контроля собственной деятельности;
- в развитии личностной сферы: развитие и укрепление эмоций, воли, выработка навыков произвольного поведения, волевой регуляции своих действий, самостоятельности и ответственности за собственные поступки;
- в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;
- в усилении регулирующей функции слова, формировании способности к речевому обобщению, в частности, в сопровождении речью выполняемых действий;
- в сохранении, укреплении соматического и психического здоровья, в поддержании работоспособности, предупреждении истощаемости, психофизических перегрузок, эмоциональных срывов.

### *1.3.5. Характеристика особых образовательных потребностей детей с умственной отсталостью*

К лицам с нарушениями умственного развития (умственно отсталым) относят детей, подростков, взрослых со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер. Специфической особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности, что

выражается в деформации познавательных процессов, при которой страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом. Все это приводит к нарушению социальной адаптации умственно отсталых людей в обществе.

В физическом развитии дети отстают от нормально развивающихся сверстников. Это отражается в более низком росте, весе, объеме грудной клетки. У многих из них нарушена осанка, отсутствует пластичность, эмоциональная выразительность движений, которые плохо координированы. Сила, быстрота и выносливость у умственно отсталых детей развиты хуже, чем у нормально развивающихся детей. Умственно отсталым школьникам достаточно сложно удерживать рабочую позу в течение всего урока, они быстро устают. У детей снижена работоспособность на уроке.

Умственно отсталые дети часто поступают в школу с несформированными навыками самообслуживания, что существенно затрудняет их школьную адаптацию.

Важным условием успешной учебной деятельности является внимание. Но у умственно отсталых детей оно характеризуется рядом особенностей: трудностью привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, неустойчивостью, быстрой и легкой отвлекаемостью, рассеянностью, низким объемом. На уроке такой ребенок может показаться внимательным учеником, но при этом совершенно не слышать объяснений учителя. Для того чтобы бороться с подобным явлением (псевдовниманием), учителю во время объяснения следует задавать вопросы, выявляющие, следят ли школьники за ходом его мысли, или предлагать повторить только что сказанное.

Восприятие у умственно отсталых детей также имеет определенные особенности. Прежде всего его скорость заметно снижена: для того чтобы узнать предмет, явление, им требуется заметно больше времени, чем нормально развивающимся сверстникам. Эту особенность важно учитывать в учебном процессе: речь учителя должна быть медленной, чтобы учащиеся успевали понимать ее; надо отводить больше времени на рассматривание предметов, картин, иллюстраций.

У умственно отсталых учащихся уменьшен и объем восприятия – одновременного восприятия группы предметов. Подобная узость восприятия затрудняет овладение учениками чтением, работу с многозначными числами и т. д.

Восприятие этих детей недифференцировано: в окружающем пространстве они в состоянии выделить значительно меньше объектов, чем нормально развивающиеся сверстники, воспринимают их глобально, нередко форма предметов видится им упрощенной. Также им легче узнавать простые объекты, которые воспринимаются ими без тонкого анализа частей и свойств, сложные предметы воспринимаются ими

упрощенно и узнаются неправильно, как менее сложные. Например, дети не различают зубцов пилы и видят ее «беззубой», ровной.

Значительно нарушено пространственное восприятие и ориентировка в пространстве, что затрудняет овладение ими такими учебными предметами, как математика, география, история и др.

Большие трудности представляет для них восприятие картин. Они, как правило, не видят связей между персонажами, не понимают причинно-следственных связей, не понимают эмоциональных состояний изображенных персонажей, не видят сюжета, не понимают изображения движения и т. п.

Отмечается, что у умственно отсталых детей страдают как произвольное, так и произвольное запоминание, причем нет существенных различий между продуктивностью произвольного и произвольного запоминания. Например, известно, что для учащихся с нарушением интеллекта особые трудности представляет заучивание результатов табличного умножения и деления. Повторяя таблицы из урока в урок, из года в год некоторые учащиеся к окончанию школьного обучения все же не знают табличного умножения и деления. Школьники самостоятельно не овладевают приемами осмысленного запоминания, поэтому на учителя ложится задача их формирования. Сохраняемые в памяти представления умственно отсталых детей значительно менее отчетливы и расчленены, чем у их нормально развивающихся сверстников. Очень интенсивно забываются знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме. Образы схожих объектов резко уподобляются друг другу, а порой полностью отождествляются. Таким образом, приобретенные учениками знания упрощаются в их сознании. Школьники испытывают большие трудности при воспроизведении последовательности событий, особенно исторических событий в их хронологической последовательности.

У большинства умственно отсталых детей отмечаются нарушения речевого развития, при этом страдают все компоненты речи: лексика, грамматический строй, звукопроизношение. К началу школьного обучения они имеют скудный словарный запас, который включает в основном существительные и глаголы. Умственно отсталые первоклассники могут не знать названий часто встречающихся им предметов (*будильник, перчатки, кружка*), особенно частей предметов (*обложка, страница, рама, подлокотник*), в их речи отсутствуют обобщающие слова (*дети, посуда, фрукты*). Младшие школьники не понимают и не используют в речи приставочные глаголы (например: *ушел, пришел, перешел, вышел*), не употребляют прилагательные (кроме большой – маленький, хороший – плохой и названий основных цветов), затрудняются в понимании и использовании наречий. В речи детей часто встречается неточное употребление слов. Пассивный словарь значительно превышает активный.

Нарушения грамматического строя речи у младших школьников проявляются во фрагментарности, структурной неформленности предложений, пропусках главных членов предложения. Учащиеся не всегда правильно согласовывают существительные с глаголами и прилагательными. Характерной ошибкой детей является неумение согласовывать числительные с существительными («пять матрешки»). Учащиеся испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов.

Становление связной речи у умственно отсталых детей происходит замедленным темпом и имеет определенные качественные особенности. Они длительное время не могут самостоятельно связно высказываться, им требуется помощь педагога в виде вопросов. Исследования показывают, что наиболее простыми для детей с нарушением интеллекта являются пересказы, хотя в них школьники допускают пропуски важных смысловых частей, привнесения (добавления), обнаруживают непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. Рассказы школьников с нарушением интеллектуального развития бессвязны, дети не могут раскрыть сюжет, ограничиваются перечислением элементов ситуации.

Исследования нарушений звукопроизношения (Г.А. Каше, Д.И. Орлова, М.А. Александровская, Р.И. Лалаева и др.) показали, что у младших школьников с нарушением интеллекта они встречаются значительно чаще и характеризуются большим количеством дефектных звуков, чем у их нормально развивающихся сверстников. У учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида встречаются как искажения звуков, так и замены (ш–с, р–л и др.). Некоторые дети умеют правильно, изолированно произносить звуки, но в речи их искажают. Один и тот же звук дети могут произносить в одних случаях правильно, в других – искажать, заменять. Дефекты звукопроизношения у детей часто сочетаются с нарушениями звуковой структуры слова: младшие школьники пропускают согласные при их стечении («такан» – *стакан*), заменяют первый согласный звук («светы» – *цветы*), переставляют звуки соседних слогов («моносафт» – *космонавт*), пропускают слоги («сатар» – *санитар*).

Речь детей монотонная, маловыразительная.

У умственно отсталых школьников нарушено мышление. Основным его недостатком является слабость обобщений. Часто в обобщении используются внешне близкие по временным и пространственным раздражителям признаки – это обобщение по ситуационной близости (стол и стул, колготки и ботинки, чашка и блюдце). Обобщения очень широкие, недостаточно дифференцированные. Эти особенности познавательной деятельности учащихся необходимо учитывать при организации обучения. Чтобы сформировать у них правильные обобщения, следует затормозить все лишние связи, которые «маскируют», затрудняют узнавание общего, и

максимально выделить ту систему связей, которая лежит в основе. Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, например, если классификация проводилась с учетом цвета, то учащимся трудно переключиться на другую классификацию – по форме.

Нарушение способности обобщения усугубляется неполноценностью других мыслительных процессов – анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения. Дети затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявить составляющие их элементы. Это приводит к нарушению ориентировочной основы деятельности. Так, учащимся трудно выделить элементы, из которых состоит буква, цифра. С другой стороны, у детей с нарушением интеллекта не развито умение «свести отдельные элементы информации в интегрированную целостность, собрать отдельные части структуры в "рабочую модель" с установлением значимости различных связей, что лежит в основе понимания целого» (А.А. Брудный). Несформированность операции абстрагирования выражается у умственно отсталых детей в неумении отделить существенные признаки от несущественных. При сравнении младшие школьники часто соотносят между собой несопоставимые признаки предметов. Например, сравнивая изображения двух детей, одна ученица сказала: «Они не похожи. У этого майка зеленая, а у этого штанишки коричневые. Этот в носках, а этот в туфельках» (В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф). В ходе сравнения обнаруживается характерное для этой категории детей «соскальзывание»: сравнивая два предмета, ученики выделяют один-два отличительных признака, а затем «соскальзывают» на более простой вид деятельности – переходят к описанию одного из объектов. При сравнении школьники неправомерно широко отождествляют сходные объекты.

Мышление умственно отсталых детей характеризуется косностью, тугоподвижностью. Школьники не могут перенести свои знания в новые условия. Например, запомнив результаты табличного умножения на уроках математики, ученики затрудняются их использовать на уроках труда.

Школьники с нарушением интеллекта недостаточно критично относятся к результатам своего труда, часто не замечают очевидных ошибок. У них не возникает желания проверить свою работу.

Б.И. Пинский выявил у них нарушение строения и мотивации деятельности. Так, им отмечается нарушение соотношения цели и действия, вследствие чего процесс выполнения действий становится формальным, не рассчитанным на получение реально значимых результатов. Часто дети подменяют или упрощают цель, руководствуются своей задачей. Например, школьник задачу в два действия решает в одно, ответ примера в три действия записывает, выполнив только два действия. При этом происходит приспособление заданий к возможностям учащихся, «соскальзывание» с правильного пути решения. Одной из

существенных особенностей является нарушение ориентировочной основы действия. Как правило, поставленную задачу умственно отсталые школьники выполняют без предварительной ориентировки в ней, без должного анализа содержащихся в ней данных и требований. Например, многие ученики приступают к выполнению задания, не дослушав его до конца, а потом у них возникают вопросы по условиям, которые они не дослушали. В ряде случаев при составлении плана решения и выборе действия они исходят не из условия и вопроса данной задачи, а из несущественных признаков и начинают производить действие, руководствуясь не задачей в целом, а отдельными ее частями. В других случаях ученики затрудняются использовать имеющийся у них опыт. Поэтому возможен буквальный перенос знаний без учета ситуации. Часто вместо осмысления действительного содержания новой задачи учащиеся усматривают в ней черты одинаковые или сходные с известной задачей. В этих случаях старый опыт не перерабатывается, не изменяется и обобщение приобретает характер приравнивания. Приравнивание в известном смысле является приспособлением новой задачи к знакомой старой, оно обуславливает ошибки уподобления знаний.

Исследования Б.И. Пинского, Ж.И. Шиф, М.Н. Перовой и других отмечают легкость подхода школьников с нарушением интеллекта к выполнению задания. Приняв задание и проявив большую активность и желание осуществить его, ученики в то же время проявляют беззаботное отношение к способу действия, ведущему к желаемой цели. В ряде случаев они, имея все необходимые знания и навыки для решения поставленной задачи, оказываются не в состоянии решить ее из-за того, что эти знания и навыки не актуализируются в нужный момент. Ряд учеников не в состоянии составить план своей деятельности.

При выполнении заданий учащиеся часто затрудняются переключиться с одного действия на другое.

К получаемым в процессе деятельности результатам школьники относятся недостаточно критически. Это выражается в том, что результаты не соотносятся ими с требованиями задачи с целью проверки их правильности, а также в том, что они не обращают внимания на содержание и реальную значимость результатов.

Эмоциональная сфера умственно отсталых школьников характеризуется незрелостью и недоразвитием. Эмоции детей недостаточно дифференцированы: переживания примитивны, полюсны (дети испытывают удовольствие или неудовольствие, а дифференцированных, тонких оттенков переживаний почти не наблюдается). Их реакции зачастую неадекватны, непропорциональны воздействиям окружающего мира по своей динамике. У некоторых учащихся наблюдаются чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам, стереотипность и

инертность эмоциональных переживаний, у других – чрезмерная легкость, поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У детей с преобладанием процесса торможения поведение характеризуется эмоциональной тупостью, малой подвижностью. У детей с преобладанием процесса возбуждения отмечаются чрезмерная выраженность эмоций и длительные эмоциональные реакции, вызываемые малозначительными поводами. Свои эмоциональные проявления учащиеся не контролируют. Дети с нарушением интеллекта затрудняются в понимании эмоций людей, сложные эмоции социально-нравственного характера остаются им недоступны.

В процессе учебной деятельности у школьников формируются познавательные интересы. Для них в первый год обучения в школе свойственно почти полное отсутствие интересов или же их интересы неглубоки, односторонни, неустойчивы (Н. Г. Морозова). Личные интересы на начальном этапе обучения преобладают над всеми остальными. К средним классам у учащихся формируются познавательные интересы, появляются, как правило, любимые уроки, часто среди них уроки трудового обучения, физической культуры.

Одним из основных компонентов личности, который обеспечивает социальную адаптацию человека в обществе, является самооценка. У умственно отсталых учащихся наблюдается неадекватная самооценка, которая проявляется в неправильной оценке своих возможностей, в неспособности критически оценить свои поступки. У них имеет место как завышенная, так и заниженная самооценка.

У умственно отсталых людей нарушены волевые процессы; они безынициативны, не могут самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинять ее определенной цели. Непосредственные, импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия и поступки, неумение противостоять воле другого человека, повышенная внушаемость – все это крайне отягощает их поведенческие проявления и усугубляется в связи с возрастными изменениями, связанными с перестройкой организма ребенка, особенно в подростковом периоде. При неблагоприятных условиях жизни у них легко возникают трудности в поведении, в установлении нравственно приемлемых отношений с окружающими.

Исследования полоролевого поведения подростков с умственной отсталостью (Д.Н. Исаев и др.) показывают, что полоролевая идентификация формируется под влиянием психического недоразвития и зависит от уровня интеллекта: чем более грубыми являются поражения ЦНС, тем слабее выражен процесс самоотождествления. В отношении подростков с легкой степенью умственной отсталости можно говорить о сформированности половозрастной идентификации, в то время как у



подростков с умеренной умственной отсталостью ее развитие проходит с заметным отставанием. Полоролевое поведение и тех и других в основном соответствует половой принадлежности.

Как показывают исследования и практика работы специальных образовательных учреждений, своевременное оказание коррекционной педагогической и лечебной помощи умственно отсталым детям приводит к значительному повышению уровня их развития и адаптации в окружающем их предметном и социальном мире.

Особые **образовательные потребности** детей с нарушением интеллектуального развития обусловлены особенностями психофизического развития.

В обучении детей с нарушением интеллектуального развития наиболее важным является обеспечение *доступности содержания учебного материала*. Содержание обучения должно быть адаптировано с учетом возможностей этих учащихся. Так, значительно снижаются объем и глубина изучаемого материала, увеличивается количество времени, необходимого для усвоения темы (раздела), замедляются темпы обучения. Школьникам с нарушением интеллекта дается значительно менее широкая система знаний и умений, чем нормально развивающимся сверстникам, ряд понятий не изучаются. Вместе с тем формируемые у учащихся с нарушением интеллекта знания, умения и навыки должны быть вполне достаточны для того, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни в обществе и овладению профессией.

В обучении детей рассматриваемой категории используются *специфические методы и приемы*, облегчающие усвоение учебного материала. Например, сложные понятия изучаются путем расчленения на составляющие и изучения каждой составляющей в отдельности – метод маленьких порций. Сложные действия разбиваются на отдельные операции, и обучение проводится пооперационно. Широко используется предметно-практическая деятельность, в ходе выполнения которой учащимися могут быть усвоены элементарные абстрактные понятия.

Для того, чтобы сформировать, уточнить и расширить круг представлений и подготовить школьников к восприятию учебного материала перед изучением систематического курса ряда учебных дисциплин (математика, русский язык и другие) необходимо выделять *пропедевтический (подготовительный) период*. В этот период осуществляется развитие у учащихся всех психофизических функций, участвующих в формировании навыков чтения и письма, математических представлений, позволяющих им овладеть счетом и решением простых задач.

Одной из важных задач учителя является формирование *системы доступных знаний, умений и навыков*. Лишь в некоторых случаях может отсутствовать строгая систематизация в изложении учебного материала.

Так, известно, что изучение исторических событий вызывает большие трудности у учащихся, поэтому учебный материал по истории может быть представлен как яркие рассказы из прошлого. Разобщенное изучение школьных дисциплин не может обеспечить формирование в сознании школьников с нарушением интеллекта целостной картины мира. Для того, чтобы преодолеть такую разобщенность, необходимо предусмотреть внутрипредметные и межпредметные связи.

Дети с нарушением интеллекта нуждаются в *постоянном контроле и конкретной помощи со стороны учителя*, в дополнительных объяснениях и показе способов и приемов работы, в большом количестве тренировочных упражнений во время усвоения нового материала.

Важное значение имеет привитие *интереса к учению, выработка положительной мотивации*. На момент поступления в школу у большинства детей с нарушением интеллекта преобладают атрибутивные интересы, поэтому одной из важных задач учителя является развитие познавательных интересов.

Необходимо целенаправленное обучение школьников *приемам учебной деятельности*.

К особым образовательным потребностям детей с нарушением интеллекта относится *необходимость коррекции и развития психических процессов, речи, мелкой и крупной моторики*. Эту работу должны проводить специалисты: специальный педагог (олигофренопедагог), специальный психолог, логопед, специалист ЛФК.

Для всех детей с нарушением интеллекта необходимо *целенаправленное повышение уровня общего и речевого развития* путем формирования элементарных представлений об окружающем мире, расширения кругозора, обогащения устной речи, обучения последовательно излагать свои мысли и т.д.

Необходимо *формирование знаний и умений, способствующих социальной адаптации*: умений пользоваться услугами предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи, навыков обеспечения безопасности жизни; умений готовить пищу, соблюдать личную гигиену, планировать бюджет семьи; навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в ближайшем окружении и т.п. Дети с нарушением интеллекта должны усвоить морально-этические нормы поведения, овладеть навыками общения с другими людьми.

К особым образовательным потребностям школьников с нарушением интеллекта относится *трудовая и профессиональная подготовка*. Трудовое обучение рассматривается как мощное средство коррекции имеющихся у детей с нарушением интеллекта нарушений. Оно является основой нравственного воспитания этой категории детей, а также важным средством их социальной адаптации. У учащихся 1-4 классов формируется

общая готовность к труду, а с 5-го класса целесообразно начать профессионально-трудовую подготовку.

Необходимо создание *психологически комфортной для школьников с нарушением интеллекта среды*: атмосфера принятия в классе, ситуация успеха на уроках или во внеклассной деятельности. Важно продумывать оптимальную организацию труда учащихся во избежание их переутомления.

### *1.3.6. Характеристика особых образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи*

**Тяжелые нарушения речи (ТНР)** – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте. К тяжелым нарушениям речи относятся алалия (моторная и сенсорная), тяжелая степень дизартрии, ринолалии и заикания, детская афазия и др.

Устная речь у детей с тяжелыми формами речевой патологии характеризуется строгим ограничением активного словаря, стойкими аграмматизмами, несформированностью навыков связного высказывания, тяжелыми нарушениями общей разборчивости речи. Отмечаются затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи, а также коммуникативной деятельности. Все вместе это создает неблагоприятные условия для образовательной интеграции и социализации личности ребенка в обществе.

У детей с ТНР снижается потребность в общении, оказываются несформированными формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь) и могут наблюдаться особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Сочетание нарушений речевого и некоторых особенностей познавательного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и сверстниками.

Оптико-пространственный гнозис находится на более низком уровне развития и степень его нарушения зависит от недостаточности других процессов восприятия, особенно пространственных представлений. Пространственные нарушения обуславливают выраженные и стойкие расстройства письменной речи (дислексия и дисграфия), нарушения счета (акалькулией), которые могут наблюдаться при речевой патологии. Однако пространственные нарушения характеризуются определенной динамичностью и тенденцией к компенсации. Отставание в развитии зрительного восприятия и зрительных предметных образов у детей с ТНР

проявляется в основном в бедности и слабой дифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, а также в недостаточно прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета.

Внимание детей с ТНР характеризуется более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий, в анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. Им труднее сосредоточить внимание на заданиях, со словесной инструкцией, нежели с комбинированной словесной и зрительной; еще сложнее распределить внимание между речью и практическим действием. У детей с ТНР ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются ими. Низкий уровень произвольного внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности и снижению его темпа в процессе учебной работы. Все виды самоконтроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) могут быть не достаточно сформированными и иметь замедленный темп формирования. В частности, больше страдает упреждающий самоконтроль, который связан с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Последующий контроль (контроль по результату), осуществляется в основном при помощи педагога, которому следует четко повторить инструкцию, продемонстрировать образец, дать конкретные указания и т.д. Объем зрительной памяти обучающихся с ТНР практически не отличается от нормы. Заметно снижена слуховая память, продуктивность запоминания, которые находятся в прямой зависимости от уровня речевого развития. Обучающиеся часто забывают трех-, четырехступенчатые инструкции, упускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому общению для уточнения инструкции. Однако у детей с ТНР остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Тесная связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития детей обуславливает некоторые специфические особенности их вербального мышления, которые по своему психоречевому механизму первично связаны с недоразвитием всех компонентов речи, а не с нарушением собственно (невербального) мышления.

Воображение детей с ТНР отстает от нормально развивающихся сверстников. Отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами, недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения.

Исследования уровня притязаний школьников с ТНР показали, что в большинстве случаев наблюдается своеобразная реакция на неуспех,

которая выражается в том, что после удачно выполненного задания дети переходят не к трудному, а к более легкому заданию, т.е. у них срабатывает защитная реакция. Но с возрастом формируется реалистический уровень притязаний.

Разработка вопросов классификации речевых нарушений у детей стала осуществляться в соответствии с первичным расстройством – «первичным недоразвитием речи» (Левина Р.Е.). В патогенезе нарушений речевых средств преобладают аномалии гностических, сенсорных и артикуляторных механизмов, требующих, в первую очередь, обучающего воздействия; отклонения речевого поведения связаны с особенностями аффективно-волевой сферы, нормализация которой достигается преимущественно коррекционно-воспитательной работой.

Психолого-педагогическая классификация включает две группы речевых нарушений:

1) нарушение средств общения: фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) и общее недоразвитие речи (ОНР);

2) нарушение в применении средств общения (заикание и комбинация заикания с общим недоразвитием речи).

Нарушения чтения и письма рассматриваются в структуре ОНР и ФФН как их системные, отсроченные последствия, обусловленные несформированностью фонематических и морфологических обобщений.

Параллельно с психолого-педагогической классификацией уточнялась и корректировалась клинико-педагогическая классификация речевых нарушений, которая основывается на межсистемных взаимодействиях речевых нарушений с материальным субстратом, на совокупности психо-лингвистических и клинических (этиопатогенетических) критериев.

В клинико-педагогической классификации выделяются нарушения устной и письменной речи. Нарушения устной речи подразделяются на два типа: 1) фонационного (внешнего) оформления высказывания (дисфония /афония/, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия), 2) структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания (алалия, афазия). Нарушения письменной речи подразделяются на два вида: дислексию и дисграфию.

Для большинства детей, имеющих тяжелые нарушения речи, практически невозможно получение полноценного образования без своевременной специальной логопедической помощи, а также необходимого медико-психолого-педагогического сопровождения. Традиционно детям с тяжелыми нарушениями речи оказывалась комплексная психолого-педагогическая помощь в системе специального образования (в специальных коррекционных дошкольных и школьных образовательных учреждениях V-го вида). Именно в специализированных коррекционных учреждениях обеспечивается систематическая

логопедическая помощь, интегрированная в общий образовательный процесс, при этом модифицирована учебная программа, используются специальные дидактические пособия и учебники, разработанные в соответствии с возможностями и образовательными потребностями детей с ТНР.

В последние годы значительно сократилось количество специальных (коррекционных) учреждений V-го вида для детей с нарушениями речи; при этом расширяются возможности инклюзивного включения детей с разнообразными речевыми нарушениями в общеобразовательные организации. Современная система логопедической помощи организована таким образом, что дети с нарушениями речи имеют возможность получить полноценное дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных учебных заведениях наравне с детьми с условной нормой психоречевого развития. Это возможно, если в период обучения они получали регулярную адекватную коррекционно-развивающую логопедическую помощь в дошкольный период обучения и/или в период обучения в начальной школе. При этом задачи инклюзивного образования решаются наиболее успешно и своевременно.

В этом случае необходимо осуществление следующих мероприятий:

- сопоставительный анализ результатов первичной диагностики (уровня речевого развития, индивидуальных проявлений структуры речевых нарушений, стартовых интеллектуальных и речевых возможностей ребенка) и динамики развития речевых процессов;
- динамический мониторинг достижений в освоении академических знаний, умений и навыков учащихся;
- оценка сформированности представлений обучающихся об окружающем мире, жизненных компетенций, коммуникативно-речевых умений, социальной активности.

При анализе патологии речи у детей специалисты должны учитывать не только особенности общего состояния здоровья ребенка, его двигательной сферы, интеллекта, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы, темперамента, его конституцию, но и актуальный уровень развития ребенка, социальный статус семьи, которые имеют большое значение при изучении этиологических и патогенетических факторов возникновения речевых расстройств. Поэтому очень важно, чтобы родители с первых лет жизни фиксировали этапы развития ребенка, его достижения или некоторые особенности и могли обратить на это внимание специалиста. Важно, чтобы на консультации учителя-логопеда родители могли рассказать, в каких именно коммуникативно-речевых ситуациях ребенок испытывает особые затруднения, как это проявляется, как на это реагируют окружающие и сам ребенок, и как они выходят из сложившегося положения.

Несформированность речевых и неречевых психических функций негативно отражается на формировании такого сложного вида деятельности, как учебная, являющейся ведущей в школьном возрасте. Усвоение учебного материала, базовых знаний, овладение практическими умениями и навыками, особенно в области языка, предполагает достаточно высокий уровень сформированности языковых способностей, психологическую готовность к выполнению учебной деятельности.

Учебная деятельность детей с ТНР отличается замедленным темпом восприятия учебной информации, сниженной работоспособностью, затруднениями в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами; трудностями в организации произвольной деятельности, низким уровнем самоконтроля и мотивации, возможным ослаблением памяти.

Специальными психолого-педагогическими исследованиями доказано наличие у детей с ТНР отклонений в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности, а также нарушений мелкой моторики, зрительно-моторной и слухо-моторной координации.

Несовершенство устной речи учащихся с речевой патологией препятствует полноценному усвоению программного материала по русскому языку, что создает неблагоприятные условия для формирования письменной речи, как необходимого элемента социальной культуры и общения.

Ситуация длительного неуспеха в освоении столь значимого для социального окружения родного языка приводит к резкому снижению мотивации к преодолению не только имеющегося речевого недоразвития, но и ко всему процессу обучения в целом. Если родители своевременно не акцентируют должного внимания на негативных проявлениях речевого недоразвития и не обращаются за помощью к специалистам, то может наблюдаться неблагоприятная картина в формировании психики и поведения ребенка.

Несформированность рече-языковых и коммуникативных навыков у учащихся с ТНР обуславливает проблемы их обучения, негативно отражается на формировании самооценки и поведения детей, приводит к школьной дезадаптации.

Преодоление вышеперечисленных трудностей обучения детей с тяжелыми нарушениями речи на базе общеобразовательной организации, реализующей инклюзивную практику, возможно, если при этом будут учтены **особые образовательные потребности** данной категории обучающихся.

- Потребность в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно у детей с низким уровнем речевого развития (моторной алалией); потребность в формировании социальной компетентности.

- Потребность в развитии всех компонентов речи, рече-языковой компетентности. Трудности в усвоении лексико-грамматических категорий детьми с ТНР создают потребности в развитии понимания сложных предложно-падежных конструкций, в целенаправленном формировании языковой программы устного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи; дети с ТНР нуждаются в специальном обучении основам языкового анализа и синтеза, фонематических процессов и звукопроизношения, просодической организации звукового потока.
- Потребность в формировании навыков чтения и письма.
- Потребность в развитии навыков пространственной ориентировки.
- Обучающиеся с ТНР требуют особого индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

Таким образом, категорию детей с ТНР можно рассматривать как учащихся, относящихся к группе риска по образовательному принципу. При этом для этих детей необходимо специально организованное обучение в условиях вариативной организации рабочего пространства и образовательной программы, учитывающей их особые образовательные потребности и содействующей решению интегративных задач как специальной педагогики, так и общего образования в целом.

### *1.3.7. Характеристика особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра*

Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к группе расстройств развития (pervasive developmental disorders), для которых характерны обширные отклонения в социальных взаимодействиях и коммуникации, а также узость интересов и явно повторяющееся поведение. РАС включают ряд состояний и являются одной из самых распространенных и описанных в мире групп нарушений психического развития у детей (по разным данным число детей с РАС от 1:150 до 1:68), при этом отмечается увеличение числа детей с РАС, что связывают как с улучшением качества диагностики, так и с возможно действительным увеличением числа детей этой категории. Термин «РАС» в настоящее время наиболее часто используется в специальной литературе (например, 10-15 лет назад в специальной литературе чаще использовались термины “ранний детский аутизм”, “аутистические нарушения” и др.), как наиболее полно отражающий высокую вариабельность возможных нарушений в рамках детского аутизма. Такое объединение часто существенно отличающихся по внешним проявлениям состояний в один спектр отражает идею о том, что аутизм может проявляться различным образом, но вместе с тем в основе этих разных состояний лежат одни и те же



трудности, которые необходимо учитывать при организации психолого-педагогической работы.

Расстройства аутистического спектра вызываются биологическими факторами, приводящими к возникновению мозговых дисфункций и органических нарушений (Ф.Аппе, О. Богдашина и др.), при этом причины возникновения РАС условно делят на группы:

- экзогенные (воздействующие на ребенка во внутриутробный период, в процессе родов и раннего развития);
- генетически обусловленные (как аутосомно-рецессивные, так и сцепленные с полом).

Наиболее часто при РАС проявляются: трудности обучения в частности и формирования произвольного и целенаправленного поведения в целом, нарушения сна и приема пищи, нарушения взаимодействия с близкими взрослыми (например, симбиотическая связь между ребенком и матерью), нарушения активности, высокая вероятность появления дезадаптивного поведения.

К началу школьного возраста отмечается высокая вариабельность в развитии социальной, речевой, познавательной сферы детей с РАС.

Наиболее яркими и общими для всех детей этой категории являются трудности социального взаимодействия, которые проявляются в значительном ограничении возможности формирования общения с другими людьми. Практически все дети имеют трудности поддержания речевого взаимодействия (например, участие в разговоре, даже при достаточном и высоком уровне развития речи). Часть детей стремятся к речевому общению, но при этом этот разговор в основном связан со сферой сверхинтересов ребенка (например, ребенок несколько раз за день стремится рассказать педагогу вне связи с конкретной ситуацией (на перемене, когда все идут в столовую или в начале урока) про то, какие динозавры бывают).

Обучающимся с РАС свойственен различный уровень речевого развития. Часть детей обладает хорошей речью, высокой грамотностью. Другие дети для общения используют короткую аграмматичную фразу, речевые штампы. Для ряда детей характерны эхолалии (как повторение сказанного другим человеком непосредственно за ним или отсрочено). У части детей с РАС проявляется мутизм (15-20%). В речевом развитии детей с РАС специалисты отмечают нарушения просодики (ребенок разговаривает монотонно или сканировано, не использует вопросительные интонации и пр.); прагматики (правильное использование речи, в частности правильное использование местоимений, глаголов и пр.); семантики (понятийная сторона речи). К специфическим особенностям детей с РАС относят “гиперлексию”, то есть довольно раннее освоение чтения без достаточного понимания смысла прочитанного.

У всех школьников с РАС отмечаются стойкие трудности с пониманием и с использованием невербальных средств общения (нарушения визуального контакта, сложности в понимании жестов, направленных на привлечение внимания или сообщения какой-либо информации (например, поднесенный к губам палец “Тихо!”). При этом наиболее значительные трудности ученик с РАС испытывает именно при взаимодействии с другими детьми. Часть детей с РАС не стремится к активному общению со сверстниками, другая часть детей испытывает интерес к общению со сверстниками (старается подойти поближе, наблюдает за игрой других детей на перемене), но не имеет достаточных средств, чтобы включиться во взаимодействие. Недостаточность средств общения часто приводит к неуспешным попыткам общения, что может восприниматься другими детьми и как проявлению агрессии (например, ребенок, не понимая правил подвижной игры, пытается в нее включиться и нарушает ее ход). Трудности в рамках школьного обучения представляют различные стереотипные формы поведения, которые могут выражаться в виде моторных стереотипий (например, ребенок раскачивается на стуле, совершает однообразные движения пальцами рук, подбрасывает предметы и пр.), речевых - произносит одну и ту же фразу, повторяет сказанное педагогом (например, наиболее понравившиеся из-за эмоциональной окрашенности или наиболее часто повторяемые фразы). Значительные сложности при организации учебного процесса могут представлять потребность ребенка с РАС в соблюдении постоянства (например, ребенка не получается пересадить на другое место в классе), аффективные переживания может вызвать замена одного урока другим (неожиданная для ребенка), невозможность по какой-то причине пройти определенным маршрутом из одного кабинета в другой и пр. Также трудности могут быть связаны с посещением школьной столовой (например, многие дети едят только определенные продукты, приготовленные определенным образом).

Типичной проблемой для школьников с РАС является нарушенная чувствительность, что может проявляться как в непереносимости определенных звуков (например, ребенок с РАС не может писать, отвлекается потому что мел учителя “скрипит”, другой ребенок в классе щелкает ручкой), материалов (например, школьник с РАС вскакивает из-за парты, не завершив работу над аппликацией, так как очень неприятным для него является ощущение клея на пальцах). Наряду с этим у части детей отмечается поглощенность, захваченность определенными сенсорными ощущениями (например, некоторые дети с РАС открывая учебник, теряют задачу открыть его на определенной странице и начинают его перелистывать, или же, при выполнении инструкции открыть тетрадь - начинают просматривать все предыдущие записи, проводить пальцем по записям, сделанным другим цветом). Многие дети в процессе выполнения заданий берут в рот пищевые предметы, ластик. Недостаточность

коммуникативных навыков с одной стороны (невозможность объяснить возникшую проблему, донести до другого человека свои трудности, недостаточность речевых средств коммуникации и др.), высокая чувствительность к изменению привычных ситуаций, к воздействию различных сенсорных стимулов с другой стороны, могут в свою очередь приводить к возникновению дезадаптивного поведения. При этом речь может идти о разных формах дезадаптивного поведения: негативизму и отказу от выполнения предлагаемых заданий (от отталкивания от себя задания до физических попыток выйти из класса); усилению аутостимуляций как способа справиться с дискомфортом; крикам, слезам, разным формам агрессии (физической или вербальной), направленной на предметы вокруг, другого человека или самого себя.

Недостаточность сенсорной интеграции, фрагментарность представлений о собственном теле приводят к недостаточности точных, произвольных движений (например, ребенок не может поймать мяч, не рассчитывает движение и может наступить на сидящего рядом на корточках ребенка, может пытаться пройти в узкую щель между дверью и человеком, стоящим в дверном проеме и др.).

Следует отметить, что дети этой категории демонстрируют высокую вариабельность в развитии познавательной, речевой, социальной сфер и могут обучаться как в общеобразовательных, так и в специализированных школах, как в классе, так и индивидуально или дистанционно. Выбор учебного заведения, формы обучения зависит от многих факторов, в частности, от особенностей психофизического развития ребенка, возможностей учреждения, позиции семьи в данном вопросе. Свойственная детям с РАС асинхрония в психическом развитии приводит к тому, что один и тот же ребенок может демонстрировать высокие способности в освоении одной учебной дисциплины (например, связанной с сверхинтересами ребенка), средний уровень освоения другой учебной дисциплины и стойкую неуспешность в третьей. При этом наблюдается значительное разнообразие в предметах, по которым демонстрируют высокие результаты или оказываются неуспешными дети с РАС (к числу успешно осваиваемых и вызывающих стойкие трудности в обучении может относиться математика (например, наиболее часто трудности возникают с пониманием нетипично составленных текстовых задач), рисование (одни ученики демонстрируют высокий уровень изобразительных умений, рисунок других долгое время может оставаться на уровне схематичного рисунка), письмо (часть детей легко учится писать, другие дети, с трудом освоив написание элементов, при написании слова переходят на печатные буквы, многие дети “не видят строки”, не соблюдают поля и пр.) Общими трудностями, характерными для обучения детей с РАС, являются трудности понимания художественных текстов, понимания сюжетных линий рассказа, даже при очень высокой технике

чтения. Эти трудности приводят к своеобразию усвоения учебного материала в дисциплинах, где работа с художественным текстом является основным видом деятельности.

Таким образом, особенности социального, сенсорного, речевого и познавательного развития приводят к необходимости создания специальных условий, обеспечивающих эффективность школьного обучения детей, имеющих расстройства аутистического спектра.

*К особым образовательным потребностям* в школьном возрасте относят:

1. потребность в психолого-педагогической поддержке ребенка с РАС в школе;
2. потребность в разработке адаптированной образовательной программы;
3. потребность в реализации практикоориентированной и социальной направленности в обучении и воспитании школьников с РАС;
4. потребность в организации и реализации занятий коррекционно-развивающей направленности (с дефектологом, логопедом, психологом, социальным педагогом и др.);
5. потребность в использовании дополнительных средств, повышающих эффективность обучения детей с РАС;
6. потребность в определении наиболее эффективной модели реализации образовательной практики;
7. потребность в определении форм и содержания психолого-педагогической поддержки семьи;
8. потребность в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
9. потребность в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
10. потребность в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем.

Понимание этих особых образовательных потребностей детей с аутистическими расстройствами требует создания специальных условий, необходимых для успешного включения и социальной адаптации такого ребенка в среде обычных сверстников.

### **Контрольные вопросы:**

1. Перечислите общие закономерности развития психики лиц с ОВЗ.
2. Возможно ли обучение глухого ребенка в общеобразовательной школе при отсутствии материально-технических ресурсов. Обоснуйте ответ.
3. Охарактеризуйте особенности психического развития слепого или слабовидящего ребенка. Выделите особенности его познавательной деятельности. Сформулируйте на этой основе перечень особых образовательных потребностей слепого или слабовидящего ребенка.

4. Перечислите основные образовательные потребности детей 8-9 лет с двигательными нарушениями: а) органического происхождения; б) ортопедического происхождения.
5. Охарактеризуйте специфические особенности психического развития детей с нарушениями интеллектуального развития.
6. Определите особые образовательные потребности детей с тяжелыми нарушениями речи, которые должны быть учтены при разработке адаптированной программы.
7. Перечислите образовательные потребности детей младшего школьного возраста с РАС.

### **Практические задания и упражнения:**

1. Разработайте программу создания благоприятной социальной и психологической среды в общеобразовательной организации, в конкретном классе. Спланируйте при этом систему работы по воспитанию доброжелательной дружеской атмосферы взаимодействия и сотрудничества в классе:
  - а) применительно к обычным учащимся класса;
  - б) применительно к ребенку (детям) с нарушениями зрения.
2. Проанализируйте письменные работы ребенка с тяжелыми двигательными нарушениями, выявите их специфические трудности и потребности.
3. Проанализируйте медицинскую документацию ребенка с двигательной патологией и на основе медицинских данных определите потребности ребенка в соблюдении ортопедического режима.
4. Ребенок с нарушенным слухом приходит в первый класс Вашей школы. Опишите алгоритм действия администрации, учителя класса, школьного психолога, логопеда, социального педагога.
5. Изучите литературу и разработайте рекомендации для педагогов общеобразовательных организаций по нормализации межличностных отношений в классе между нормально развивающимися учениками и учащимися с нарушениями интеллектуального развития.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### ***Основная литература***

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М.: Советский спорт, 2004.
2. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга для родителей. – М., 1993.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – Изд. РГПУ им. А.И.Герцена, СПб., 2006
4. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А. Основы олигофренопедагогики. – М., 2006.

5. Назарова Н.М., Моргачёва Е.Н., Фурьева Т.В. Сравнительная специальная педагогика.- М.: Академия, 2012.
6. Педагогические технологии обучения детей с нарушением интеллектуального развития: учебно-методическое пособие/ Под ред. И.М. Яковлевой. - М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2012.
7. Специальная педагогика: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 т. / Под ред. Н. М. Назаровой. – Т. 3. Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова и др. – М.: Академия, 2008
8. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации. / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012.
9. Олигофренопедагогика / под ред. В.В.Воронковой – М.: Дрофа, 2009.

#### *Дополнительная литература*

1. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения. СПб, 2009.
2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М., 2011.
3. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих.- СПб, 2004.
4. Кулакова Е.В. и др. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе.- М., 2010
5. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательном учреждении: Методический сборник / отв. ред. С.В.Алехина – М.: МГППУ, 2012.
6. Староверова М.С. и др. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ.- М.:Владос.,2011.
7. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых.- СПб.: Каро, 2008.
8. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (Методическое пособие)/ отв. ред. С.А.Войтас - М.: МГППУ, 2011.
9. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / под ред. Б. П. Пузанова. – М., 2000.
10. Тупоногов Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих.- М.:Владос, М., 2011.
11. Фурьева Т.В. Сравнительная педагогика особенных детей: теоретико-методологический аспект. Монография. – Красноярск, 2002.
12. Хольц Ренате. Помощь детям с церебральным параличом. М.:Теревинф,2007.

13. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2004.
14. Якубович М.А., Преснова О.В. Коррекция двигательных и речевых нарушений. - М.: ВЛАДОС, 2006.

#### *Список методических материалов*

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М.: ВЛАДОС, 2000.
2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Развитие ребенка в ваших руках. Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей. – М.: Новая школа, 2000.
3. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых – девярых классов: теоретико-экспериментальное исследование. – СПб.: КАРО, 2005.
4. Кукушкина О.И. Использование компьютерных технологий в области развития представлений о мире //Дефектология. – 2005. - № 5-6. – 2006. - № 2
5. Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Гончарова Е.Л. В городском дворе// Цикл специализированных компьютерных программ «Картина мира» - М., 2002.
6. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью – М.: Академия, 2003.
7. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида – М.: ВЛАДОС, 1999.
8. Перова М.Н. Методика обучения элементам геометрии в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М.: Классикс Стиль, 2005.
9. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТ; Астрель, 2007.
10. Цикото Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция в предметно-практической деятельности. - М.: Полиграф сервис, 2011.

## РАЗДЕЛ 2. ОПИСАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ

### *2.1. Общие подходы к определению специальных условий в общеобразовательных организациях*

Под специальными условиями получения образования, обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в ФЗ «Об образовании в РФ» (ст.79, п. 3) понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Специальная педагогика устанавливает, что обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями органично взаимосвязаны и взаимодополняемы с саморазвитием, и реализуются они в *специальных образовательных условиях*. Важнейшими составляющими этих условий для любой категории обучающихся с особыми образовательными потребностями являются следующие:

- наличие адаптированных к особым образовательным потребностям конкретного обучающегося образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, в применении специальных методов и средств обучения компенсации и коррекции (в том числе и технических);
- создание адекватной среды жизнедеятельности как в условиях класса, школы, так и вне ее;
- необходимое участие в образовательном процессе специального педагога соответствующего профиля – это может быть учитель-ассистент либо тьютор; для осуществления гигиенических и лечебно-профилактических мероприятий в инклюзивной школе для обучающихся с нарушениями развития должны быть предусмотрены ставки врача, медицинской сестры, инструктора лечебной физкультуры.
- предоставление психологических и социальных услуг.



В зависимости от степени ограничения возможностей, и в первую очередь от сохранности интеллекта, а также от качества и своевременности обеспечения специальными образовательными условиями обучающиеся, имеющие нарушения развития, могут осваивать разные уровни образования.

## ***2.2. Характеристика специальных образовательных условий для детей с ОВЗ***

### *2.2.1. Описание специальных образовательных условий для детей с нарушением зрения*

Главным фактором успешного инклюзивного обучения детей с нарушениями зрения в общеобразовательной организации является создание для них таких образовательных условий, которые бы отвечали всем образовательным потребностям учащихся данной категории и не являлись бы худшими, в сравнении с теми, которые созданы для этих детей в специальной (коррекционной) школе 3и 4 вида.

Специальная педагогика устанавливает, что обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями органично взаимосвязаны и взаимодополняемы с саморазвитием, и реализуются они в *специальных образовательных условиях*. Важнейшими составляющими этих условий для любой категории учащихся с особыми образовательными потребностями являются следующие:

- наличие адаптированных к особым образовательным потребностям конкретного учащегося образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих);
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, в применении специальных методов и средств обучения компенсации и коррекции (в том числе и технических);
- создание адекватной среды жизнедеятельности как в условиях класса, школы, так и вне ее;
- необходимое участие в образовательном процессе инклюзивного класса специального педагога соответствующего профиля – это может быть учитель-ассистент либо тьютор (в данном случае тифлопедагог, логопед); для осуществления офтальмо-гигиенических и лечебно-профилактических мероприятий в инклюзивной школе для обучающихся с нарушениями зрения должны быть предусмотрены ставки врача-офтальмолога, медицинской сестры, инструктора лечебной физкультуры.
- предоставление психологических и социальных услуг.

В зависимости от степени ограничения возможностей, и в первую очередь от сохранности интеллекта, а также от качества и своевременности

обеспечения специальными образовательными условиями учащиеся, имеющие нарушения развития, могут осваивать разные уровни образования.

Специальная образовательная среда образовательной организации, работающей в инклюзивном режиме, состоит из комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих элементов организационного, содержательного, методического, технологического и технического характера, деятельность которых регулируется нормативно-правовыми документами разного уровня – международными, федеральными, региональными и внутренними (локальными актами образовательной организации).

Для учащихся с нарушениями зрения специальная образовательная среда в общеобразовательной организации предусматривает:

- наличие нормативно-правового обеспечения организационных, материальных, кадровых, содержательных аспектов процесса инклюзивного образования в общеобразовательных организациях;
- обеспечение индивидуального подхода в удовлетворении общих и специальных образовательных потребностей учащегося с нарушением зрения с учетом состояния зрения, наличия медицинских ограничений и/или противопоказаний; образовательного уровня учащегося и его образовательных потребностей;
- обеспечение безбарьерности окружающей предметной, архитектурной, а также коммуникативной, информационной и дидактической сред;
- наличие учебно-методического обеспечения и технического оснащения для осуществления образовательного процесса для учащихся с нарушениями зрения в общеобразовательной организации;
- обеспечение специального психологического сопровождения учащегося с нарушением зрения на всех этапах инклюзивного обучения;
- обеспеченность инклюзивного образовательного процесса психолого-педагогическими кадрами, владеющими знаниями об особенностях познавательной деятельности, общения, социального взаимодействия, передвижения и ориентировки в пространстве и о других специфических особенностях незрячего/слабовидящего человека; способных трансформировать и адаптировать учебный процесс, содержание, формы и методы учебной и воспитательной работы в соответствии с этими знаниями; владеющих необходимыми профессиональными компетенциями для удовлетворения всех имеющихся у незрячего и слабовидящего учащегося образовательных потребностей;
- наличие благоприятного психологического климата в общеобразовательной организации, доброжелательных отношений сотрудничества и взаимоуважения между всеми участниками образовательного процесса, готовности зрячих учащихся к волонтерской

помощи, поддержке и товарищеским отношениям с учащимися с нарушениями зрения.

Школьной нормативной основой инклюзивного обучения ребенка с нарушением зрения является *адаптированная образовательная программа*.

В соответствии с действующим Законом об образовании, *адаптированная образовательная программа* - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (ФЗ, ст.2, п.п. 28).

*Адаптированная образовательная программа* строится на базе основной образовательной программы (ООП) и в соответствии с особенностями и соответствующими им особыми образовательными потребностями ребенка с нарушением зрения и учитывает: разнообразные проблемы речевого развития; специфику формирования и реализации мыслительной деятельности; специфические проблемы памяти; ослабленную познавательную активность; нарушения в становлении и развитии всех компонентов моторной сферы (в том числе для формирования навыков письма, чтения); ограниченное и замедленное восприятие, снижение скорости переработки всех видов информации; пробелы в знаниях об окружающем мире и межличностных отношениях; отклонения от нормы в развитии личности (навыки социального поведения и коммуникации, самоидентификация и самооценка и др.).

Заключение ПМПК должно содержать результаты мультидисциплинарного обследования учащегося с нарушением зрения. Должны быть получены объективные данные о его физическом развитии, развитии психомоторики, когнитивном развитии, социальном и эмоциональном развитии, речевых и коммуникативных возможностях, навыках пространственной ориентировки, уровне развития школьных навыков и общеучебных умений, наличие сформированных компенсаторных механизмов, социальный контекст и информация о семье. По каждой позиции должно быть дано не только описание, но и сформулирован прогноз, указаны компенсаторные возможности и указаны ограничения. На основе проведенной диагностики ПМПК должна сформулировать рекомендации к составлению адаптированной образовательной программы и реализации индивидуальной программы реабилитации учащегося с нарушением зрения. Рекомендации должны определять:

а) характер и объем потребностей в поддержке в учебном процессе: в адаптированной образовательной программе должны быть сформулированы общие для всех учащихся или адаптированные или

сниженные конечные цели обучения, исходя из реальных возможностей учащегося. Должны ли быть заменены или адаптированы те или иные учебные предметы или их части? Какие коррекционные и коррекционно-развивающие модули должны быть включены в адаптированную учебную программу? Какова потребность ребенка в адаптационной психокоррекционной работе?

б) направления работы по социально-эмоциональному развитию учащегося – развитие уверенности в себе, положительной самооценки; развитие навыков социальной коммуникации; комплекс психолого-педагогических мер по включению в детский коллектив и адаптирование в нем.

Адаптированная образовательная программа обучения на основе рекомендаций ПМПК предусматривает, таким образом, корректировку как самого учебного процесса (сроки, содержание учебного плана, формы и методы обучения), так и корректировку критериев и условий определения результатов обучения для каждого учащегося с нарушением зрения. Также она должна включать комплекс мероприятий по медико-психолого-социально-педагогическому сопровождению.

Для реализации адаптированной образовательной программы и сопровождения учащихся с нарушениями зрения в школе должна функционировать *служба комплексного сопровождения учащихся с нарушениями зрения*, в задачи которой входит реализация применительно к каждому учащемуся этой категории индивидуальной комплексной программы реабилитации.

Служба комплексного сопровождения в общеобразовательной организации обеспечивает учащихся тьюторами (наставниками), осуществляет психологическую и социально-педагогическую поддержку учащихся и их родителей в период их адаптации на начальном этапе обучения, проводит необходимые медицинские, психокоррекционные и иные мероприятия в соответствии с индивидуальными программами реабилитации в течение всего периода обучения, обеспечивает психологическую диагностику и поддержку, а также совместно с социальными службами города (района) обеспечивает профориентацию и профконсультирование выпускника в период окончания им общеобразовательной организации, а также сопровождение его перехода на новую ступень обучения (профессиональное образование) либо трудоустройства и социально-трудовой адаптации на предприятии (в учреждении, организации).

*Обеспечение специального психологического сопровождения учащегося с нарушением зрения на всех этапах инклюзивного обучения.*

Из тифлопедагогики и тифлопсихологии известно (В.П.Ермаков, А.Г.Литвак, Г.В.Никулина, Л.И.Солнцева и др.), что учащиеся с нарушениями зрения испытывают значительные психологические

проблемы, обусловленные не только спецификой возраста, но и спецификой зрительного нарушения. Нередки негативные психические и вегетативные состояния (чувство неуверенности, тревоги, страха, депрессивность, раздражительность, агрессивность и др.), опережение психологического развития нередко реализуется в агрессии по отношению к себе (аутоагрессия) и к окружающему миру. Смена ученического коллектива, проблемы адаптации к учебному процессу в среде зрячих учащихся и выстраивание с ними деловых и дружеских взаимоотношений для учащегося с нарушением зрения может вызвать непреодолимые психологические барьеры. При этом в подростковом периоде идет развитие склонностей, способностей, профессиональных намерений. Дети с нарушением зрения нуждаются в развитии и коррекции познавательной сферы, в содействии личностному и психологическому развитию. В этом контексте крайне значимо психологическое сопровождение учащегося с нарушением зрения в течение всего периода обучения в общеобразовательной организации.

Специальный психолог обеспечивает процесс *психологической адаптации*, то есть приспособления психических процессов и функций учащегося с нарушением зрения к психологическому климату нового коллектива, снижения неизбежного в таких случаях эмоционального напряжения, установления продуктивных и эмоционально положительных межличностных контактов, способствующих личностному раскрытию и нормализации самооценки, формированию адекватной идентичности.

Психолог работает над развитием способности к саморегуляции, над развитием произвольности психических процессов в деятельности и поведении, над преодолением негативных и саморазрушительных психологических состояний.

В задачи деятельности специального психолога входит также работа над развитием учебной мотивации, личностных качеств и свойств, значимых для учебной деятельности и социальной интеграции учащихся с нарушением зрения.

Известная специфика учебно-познавательной деятельности, обусловленная нарушением зрения (искажение зрительного восприятия; своеобразие технического и пространственного мышления, двигательной сферы; достаточно быстрая истощаемость и утомляемость; вербализм в усвоении учебной информации и др.) создает необходимость *психолого-педагогической коррекции познавательных процессов* у учащихся с нарушением зрения.

Возникает также потребность в оказании педагогическому коллективу школы помощи в корректировке организации, выборе форм и методов учебного процесса, в соответствии с потребностями и возможностями обучающихся с нарушением зрения, а также в выстраивании гармоничных отношений между учащимися с нарушениями

зрения и обычными учащимися. Помощь педагогическому коллективу организуется, прежде всего, путем предоставления информации об учащемся с нарушением зрения. Содержание информации должно иметь медицинский, психолого-педагогический и дидактический характер. Необходимо предоставление информации о проблемах интеграции данного учащегося, важными являются и социально-эмоциональные аспекты. Очень важно сотрудничество и обсуждение всех возникающих проблем как с педагогическим коллективом, отдельными его представителями, так и с родителями учащегося, с учащимися инклюзивного класса. Данная информация должна предоставляться в доступном виде и учащимся класса. Не следует бояться говорить о нарушении ребенка, однако в подростковом возрасте необходимо делать это осторожно и тактично. Учащиеся должны также четко знать о затруднениях и ограничениях одноклассника с нарушением зрения, адекватных способах общения, взаимодействия, сотрудничества с ним, о способах помощи и поддержки одноклассника в затруднительных для него ситуациях. Постепенно акцент сопровождения интегрированного учащегося смещается на коллектив и учащихся школы. Обычной практикой должны становиться коллегиальное консультирование, совместный поиск решений проблем, коллективная ответственность. Поддержка ребенка с нарушением зрения в ситуациях повседневной школьной жизни может во многом осуществляться зрячими учащимися («лучшие друзья»). Однако следует позаботиться о том, чтобы это не было для них обременительно, поэтому лучше стремиться к тому, чтобы инициатива помощи шла от самих детей. Следует также предупредить и учащихся, и педагогов о том, что необходимо проявлять уважение к желаниям учащегося с нарушением зрения и не навязывать ему свою помощь, проявляя чувство жалости. При возникновении проблемных ситуаций в общении и взаимодействии ребенка с нарушением зрения и обычными учащимися необходимо не только понять позицию каждой стороны, но и научиться обсуждать с детьми их реакцию на интегрированного учащегося.

Наличие у учащегося с нарушением зрения постоянных затруднений и проблем индивидуально-психологического, коммуникативного, социально-психологического, познавательного характера требует от специального психолога осуществления текущего *психологического мониторинга*, результаты которого становятся основанием для реализации тех или иных педагогических и коррекционных воздействий на незрячих или слабовидящих учащихся, корректировки элементов учебно-воспитательного процесса.

Важным аспектом деятельности специального психолога является *консультирование родителей* и совместно с педагогами учебного учреждения – *повышение психолого-педагогической компетентности*

*родителей* учащихся с нарушенным зрением, оказание им методической помощи в воспитании и социальной адаптации своих детей в данном возрастном периоде.

*Коррекция и компенсация ограничений, обусловленных нарушением зрения, для полноценной адаптации и участия в жизни коллектива общеобразовательной организации.*

Наряду с коррекционно-развивающими занятиями по коррекции и развитию зрительного восприятия, осязания и мелкой моторики, мимики и пантомимики, по ориентировке в пространстве, социально-бытовой ориентировке, развитию коммуникативной деятельности и др., учащиеся с нарушениями зрения должны быть включены во все аспекты жизнедеятельности коллектива общеобразовательной организации (школы). Они должны участвовать в работе ученического самоуправления, в работе спортивных секций и кружков во внеклассное время (шахматы, изобразительная деятельность, декоративно-прикладное искусство и мн. др.), принимать активное участие в художественной самодеятельности учащихся, в литературных, музыкальных и иных творческих вечерах, КВН и других доступных им соревнованиях, вовлекаться в работу школьного театра, вместе со всеми посещать музеи, концерты, театры, бывать на общеразвивающих экскурсиях и т.п. Учащиеся с нарушениями зрения должны также иметь посылки для них общественные и трудовые поручения.

Для налаживания инклюзивного ученического коллектива важна также воспитательная работа со зрячими учащимися и их родителями. На примерах выдающихся ученых, спортсменов, музыкантов, певцов, скульпторов, мастеров своего дела (например, настройщик музыкальных инструментов), а также биографий учащихся с нарушением зрения (возможно и выпускников данного учебного заведения) следует показать значительные компенсаторные, творческие, интеллектуальные и человеческие возможности человека с нарушенным зрением, рассказать о его социально обусловленных затруднениях участия в жизни, спорте, труде, и показать возможности зрячих людей в оказании ему помощи, поддержки, участия, а также в налаживании межличностных товарищеских отношений. Важно также научить этике общения и взаимодействия с человеком, имеющим нарушение зрения.

В перечень профессий, на которые ориентируют учащихся школы слепых и слабовидящих, входят: машинопись (набор на компьютере по слепому методу), массаж, переплетные, машиноборочные, электромонтажные и картонажные работы, вязание, плетение, игра на различных музыкальных инструментах и их настройка, пение, швейные работы, раскрой тканей по шаблону, ручная обработка металла (нарезка, плавка, штамповка и др.), штамповка пластмассовых изделий, расфасовка, укладка, упаковка заготовок, полуфабрикатов, готовой продукции,

наклейка ярлыков. Наряду с освоением простых видов труда школьников с нарушением зрения ориентируют и на профессии и специальности, требующие значительного уровня интеллектуального потенциала, художественных и творческих способностей, так как школа для слепых и слабовидящих в целом обеспечивает высокий уровень общеобразовательной подготовки, которая позволяет выпускникам с нарушениями зрения и сохранным интеллектом выбирать и осваивать профессии и специальности в таких сферах, как техника, наука, литература, искусство, журналистика, гуманитарные науки, а также в сферах сельскохозяйственного труда и обслуживания.

### *2.2.2. Описание специальных образовательных условий для детей с нарушением слуха*

Включение ребенка с нарушенным слухом в образовательную организацию будет эффективным при наличии следующих составляющих:

1. нормативно-правовая база, регулирующая инклюзивное образование;
2. материально-технические, кадровые и методические ресурсы;
3. социально-нравственный потенциал всех участников образовательного процесса;
4. учет особенностей детей с нарушением слуха;
5. непрерывное и компетентное участие родителей в образовательном процессе.

*Нормативно-правовая база, регулирующая инклюзивное образование, представлена документами нескольких уровней: международные (подписанные СССР или Российской Федерацией; Федеральные (законы РФ, кодексы); правительственные (постановления и распоряжения Правительства СССР или РФ); ведомственные (документы Министерства образования); региональные (документы Департаментов или управлений образованием); локальные акты учреждения. Нормативно-правовая база на сегодняшний день находится в процессе становления, доработки и структурирования. Тем не менее, для администрации и сотрудников образовательной организации особенно важной является работа с локальными актами детского сада/школы: разработка положений о психолого-медико-педагогическом консилиуме, договоров с родителями и т.д.*

#### *Материально-технические, кадровые и методические ресурсы*

Материально-технические ресурсы для включения ребенка с нарушенным слухом в общеобразовательную организацию (архитектурная среда учреждения, организация рабочего пространства ребенка с нарушенным слухом в группе/классе) необходимо подготовить заранее. К материально-техническим ресурсам в первую очередь относится *архитектурная среда организации* (организация информационного пространства; акустическая подготовка групповых/классных комнат,



создание специальных кабинетов для отдыха/релаксации и коррекционно-развивающих занятий).

Организация информационного пространства. При создании «безбарьерной среды» необходимо помнить, что серьезной проблемой для детей с нарушенным слухом является получение информации, следовательно, в первую очередь необходимо создавать доступное для этих учащихся пространство, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через визуализированные источники:

– удобно расположенные и доступные *стенды* с представленным на них наглядным материалом о внутришкольных правилах поведения, правилах безопасности, распорядках/режиме функционирования учреждения, расписании уроков, последних событиях в школе, ближайших планах и т.д.;

– табло с «бегущей строкой»/мониторы на этажах, где может быть представлена актуальная на сегодняшний день информация;

– световая индикация начала и окончания урока в классах и помещениях общего пользования (залы, рекреации, столовая, библиотека и т.д.), которая позволяет детям ориентироваться в учебном пространстве и самостоятельно организовывать свое рабочее время;

– доступный интернет и телефон с функцией работы в режиме СМС – сообщений, предназначенный для контактов с родителями, сверстниками, учителями.

Акустическая подготовка групповых/классных комнат, нормализация акустики помещения, в котором будет учиться ребенок со слуховым аппаратом/кохлеарным имплантом – важная составляющая в создании архитектурной среды учреждения. В большинстве групповых/классных комнат школы присутствует эффект реверберации (эхо), что значительно снижает возможность слухо-зрительного восприятия речи учителя или воспитателя, а также одноклассников глухими/слабослышащими учащимися. Оборудование классной комнаты специальными звукопоглощающими панелями и шторами из плотного материала поможет решению данной проблемы.

Создание специальных кабинетов для отдыха/релаксации и коррекционно-развивающих занятий.

Необходимо создать не менее двух специальных кабинетов:

– комнату релаксации - специальное место для отдыха, в которой ребенок с нарушенным слухом может расслабиться и получить возможность «отключить» слуховой и зрительный анализатор;

– звукоизолированный, оснащенный оборудованием кабинет для коррекционно-развивающих занятий сурдопедагога, психолога и логопеда. Такой кабинет (не менее 15 м<sup>2</sup>) должен быть оснащен мультимедийной аппаратурой (доска, компьютер с колонками и выходом в Internet, средства для хранения и переноса информации (USB накопители), принтер, сканер);

специальным оборудованием для занятий сурдопедагога и логопеда (зеркало, FM-системы, индикатор звучания ИНЗ, сурдологопедический тренажер «Дэльфа142», специальные компьютерные программы HeartheWorld, Speech W и др.); музыкальным центром с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальными записями, аудиокнигами; диагностическим набором для определения уровня слухового восприятия; телевизорами с функцией выведения субтитров на экран; дидактическим и наглядным материалом по темам (иллюстрации, презентации, учебные фильмы); видеотекой учебных и используемых в образовательном процессе различных видеофильмов с субтитрами; специальной литературой по сурдопедагогике и сурдопсихологии.

Организация рабочего пространства ребенка с нарушенным слухом в классе является значимой частью работы по созданию специальных образовательных условий и предполагает наличие исправного слухового аппарата/кохлеарного импланта, выбор парты и партнера, оснащение класса мультимедийной аппаратурой.

Главным при создании рабочего пространства ученика с нарушенным слухом является наличие исправного слухового аппарата/кохлеарного импланта, которым активно пользуется ребенок. При необходимости возможно использование FM-системы (учитель-ребенок) для улучшения разборчивости речи в помещении класса.

Важным моментом в организации учебного пространства является выбор парты для ребенка с нарушенным слухом. Рекомендуется - первая парта (около окна или учительского стола) с организацией достаточного пространства, чтобы ученик с нарушенным слухом в условиях (речевого) полилога имел возможность поворачиваться и слухо-зрительно воспринимать речь одноклассников. Иногда целесообразно расположить ребенка так (справа/слева от учителя), чтобы его лучше слышащее ухо было максимально приближено к педагогу на уроке. Помощь в размещении ученика с нарушенным слухом в классе может оказать сурдопедагог.

Далее педагог (при непосредственной помощи специалистов – сурдопедагога, специального психолога, социального педагога) должен найти среди учеников класса партнера для глухого/слабослышащего ребенка. Первым партнером может быть ответственный, хорошо успевающий по основным предметам, имеющий достаточно четкую дикцию и правильную речь, добрый, отзывчивый, спокойный, внимательный ученик класса. Он будет сидеть рядом со школьником, имеющим нарушение слуха, помогать ему ориентироваться в учебном материале на уроке. С самого начала необходимо статус партнера сделать престижным в классе и, впоследствии, возможна смена партнеров.

При включении детей с нарушениями слуха в общеобразовательное учреждение необходимо помнить об обязательном оснащении класса мультимедийной аппаратурой (доска, проектор, компьютер с колонками и выходом в Internet, средства для хранения и переноса информации (USB накопители, принтер, сканер) и телевизором.

Кадровые ресурсы являются одним из важнейших условий в процессе включения глухого/слабослышащего ребенка в общеобразовательную школу. Специальная подготовка учителей общеобразовательной школы является значимым условием создания адаптированной образовательной среды, а обучение администрации (заместителей директора) – для обеспечения преемственности и развития адаптивной среды в школе на всех ступенях (начальной, средней и старшей).

Необходимо предусмотреть в штатном расписании должность координатора по инклюзии и тьютора (предпочтительно со специальным (в области сурдопедагогики) образованием).

Безусловно, повысит уровень кадрового обеспечения образовательного учреждения наличие таких специалистов, как сурдопедагог, логопед, специальный психолог, социальный педагог. Как показывает практический опыт зарубежной и отечественной педагогики, специалисты сопровождения в процессе инклюзивного обучения детей с нарушением слуха играют решающую роль. Во многом успешность получения образования, психологический комфорт в коллективе слышащих детей зависит от них.

При решении кадрового вопроса администрация образовательного учреждения проводит мониторинг образовательных потребностей педагогов в системе инклюзивного образования; расстановку кадров с учетом особенностей классов и квалификации педагогов; анализ уровня преподавания учителем в классе, где обучается ребенок с нарушенным слухом, с целью предоставления возможностей повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Кроме того, на основе договора организуется взаимодействие со специалистами профильных психолого-педагогических центров/специальных коррекционных учреждений 1 и 2 вида по сетевой форме организации учебного и коррекционно-развивающего процесса неслышащего/плохослышащего ребенка.

В рамках работы с педагогическим коллективом рекомендуется предусмотреть следующие направления: повышение информированности педагогов о детях с нарушением слуха; формирование педагогической позиции; профилактику синдрома профессионального выгорания; обучение педагогов специальным приемам и методам коррекционной работы через постоянную систему консультирования и специальных курсов повышения квалификации.

Формы работы с педагогическим коллективом могут быть весьма разнообразными: разработка специалистами методических материалов для педагогов школы и внедрение их в повседневную практику инклюзивного образования; проведение семинаров, тренингов, деловых игр для учителей, индивидуальные консультации у специалистов разного профиля (сурдопедагогов, логопедов, психологов); обмен опытом работы с учителями аналогичных классов и др.

Методические ресурсы во многом формируются при условии сопровождения учреждения окружными ресурсными центрами по развитию инклюзивного образования и/или сетевого взаимодействия со школами 1-2 вида.

Необходимый для обеспечения инклюзивной практики учебно-методический комплекс включает учебные программы, учебники, пособия, справочники, атласы, тетради на печатной основе (рабочие тетради), хрестоматии, включенные в Федеральный перечень. В процессе обучения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе необходимо использовать не только основную образовательную программу, но и адаптированные, коррекционные и индивидуальные образовательные программы.

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) составляется психолого-педагогическим консилиумом, определяет содержание и формы построения образовательного процесса для ребёнка с нарушенным слухом в соответствии с его реальными возможностями, особенностями развития и образовательными потребностями. ИОП включает несколько компонентов:

- *образовательный*, разработанный по основной и адаптированной (программы для специальных (коррекционных) школ 1 и 2 вида) образовательным программам;
- *коррекционный*, включающий направления, приемы, методы и формы коррекционно-развивающей работы специалистов сопровождения (учителя-дефектолога (сурдопедагога), учителя-логопеда, специального психолога, социального педагога, медицинского работника) с глухими/слабослышащими обучающимся в соответствии с индивидуальной программой реабилитации, полученной ребенком при прохождении медико-социальной экспертизы; рекомендации специалистов учителю и родителям;
- *воспитательный*, предусматривающий формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса.

Консультативно-методическое сопровождение всех участников образовательного процесса специализированным психолого-педагогическим центром позволяет решать конкретные вопросы по созданию и внедрению индивидуальных образовательных и

коррекционных программ, технологии обучения и воспитания детей с нарушениями слуха в общеобразовательном учреждении.

Анализ и трансляция опыта включения детей с нарушениями слуха в общеобразовательные учреждения обеспечивает возможность обмена информацией, совместного с другими педагогическими коллективами поиска эффективных методов, приемов обучения данной категории школьников.

Разработка, апробация и внедрение специальных методов, приемов и средств работы с глухими и слабослышащими детьми в общеобразовательных школах также способствует оптимизации программно-методического обеспечения образовательного процесса.

*Социально-нравственный потенциал всех участников образовательного процесса*

Администрация школы должна быть уверена в наличии определенного, положительного отношения всех участников образовательного процесса к включению детей, имеющих нарушения слуха, в школьное сообщество.

Формирование социально-нравственного потенциала возможно в условиях специально организованной работы, в процессе которой проводится выявление готовности всех участников к взаимодействию. Как свидетельствует опыт зарубежных и отечественных практик инклюзивного образования, отношение к глухим и слабослышащим школьникам со стороны ученического и педагогического коллектива находится между двух полюсов: жалость и полное неприятие. Очевидно, что и тот и другой тип отношений способствует неадекватному взаимодействию в образовательном процессе, требуют корректирующего вмешательства специалистов. На первых этапах работа строится только под руководством/при сопровождении опытных специалистов (сурдопедагогов, специальных психологов, социальных педагогов). В дальнейшем, школьное сообщество будет воспроизводить опыт взаимодействия самостоятельно, обращаясь к специалистам за консультациями в наиболее сложных случаях.

Включение детей с нарушениями слуха в общеобразовательные учреждения требует учитывать их разноуровневую подготовку на момент поступления для создания специальных условий.

Глухие и слабослышащие дети имеют *особые образовательные потребности*, возникшие в результате нарушения слуха: развитие и использование остаточного слуха в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях; обучение слухо-зрительному, слуховому и зрительному восприятию обращенной речи говорящего человека и различным формам коммуникации; развитие всех сторон речи и восполнение недостатка знаний об окружающем мире, связанного с ограничением возможностей; формирование социальной компетентности и

навыков поведения в инклюзивном образовательном пространстве; развитие потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы; формирование способности к максимально независимой жизни в обществе, в том числе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию и многое другое.

Учитывая *особые образовательные потребности* детей с нарушениями слуха, учитель должен быть готов к выполнению обязательных правил:

- сотрудничать с сурдопедагогом и родителями ребёнка;
- стимулировать полноценное взаимодействие глухого/слабослышащего ребенка со сверстниками и способствовать скорейшей и наиболее полной адаптации его в детском коллективе;
- соблюдать необходимые методические требования (месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом; требования к речи взрослого; наличие наглядного и дидактического материала на всех этапах урока; контроль понимания ребёнком заданий и инструкций до их выполнения и т.д.);
- организовать рабочее пространство ученика с нарушением слуха (подготовить его место; проверить исправность/работоспособность слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.);
- включать глухого/слабослышащего ребёнка в обучение на уроке, используя специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ученика и избегая гиперопеки, не задерживая при этом темп проведения урока;
- решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; проверять понимание ребенком обращенной речи, заданий, текстов; исправлять речевые ошибки и закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; развивать связную речь ученика; оказывать помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов и т.д.).

#### *Непрерывное и компетентное участие родителей в образовательном процессе*

Одной из проблем инклюзивного образования является адекватное включение родителей в образовательный процесс детей с нарушением слуха в общеобразовательной организации и формирование их компетентности.

С одной стороны, многие дети интегрируются в общеобразовательную среду по желанию родителей, которые справедливо считают, что социализация детей/подростков с нарушением слуха в нормальной образовательной и социальной среде содержит огромный потенциал. С другой стороны, это включение часто проводится взрослыми

формально, без надлежащей готовности как глухих/слабослышащих детей, так и самих родителей. В этом случае различные сложности испытывают все ученики класса, их родители, педагоги общеобразовательных учреждений. Часть родителей обучение и воспитание своего ребенка перекладывают на школу, следуя «иждивенческой парадигме»: «Наше (родительское) дело - кормить и поить, а ваше (школьное) дело - учить и воспитывать». Такой подход оказывает серьезное, негативное влияние на развитие ребенка с нарушенным слухом и сам процесс включенного обучения. Общеобразовательная школа на сегодняшний день не в состоянии успешно решать узко специфические коррекционные задачи и обеспечить всестороннее и полноценное развитие ребенка с нарушенным слухом. Другая не менее значительная часть родителей, приложив огромные усилия и подготовив глухого/слабослышащего ребенка к общеобразовательной школе, завышают требования к нему, оказывают на него серьезное давление, что также негативно сказывается и на его развитии, и на обучении в общеобразовательном учреждении.

Безусловно, необходимо организованное специальными психологами и педагогами самое непосредственное и активное участие родителей в воспитании и обучении такого ребенка. Роль родителей в обучении ребенка с нарушенным слухом в условиях инклюзии является потенциально основной по определению, так как контактное индивидуальное время родителей со своим ребенком составляет в среднем 35-40 часов в неделю. На сегодняшний день многие родители остро нуждаются в сопровождении со стороны специалистов (сурдопедагога, специального психолога, тьютора), которые и помогут в значительной степени формированию и развитию родительских компетенций, необходимых, в том числе, для помощи ребенку с нарушенным слухом в общеобразовательной школе.

Ребенок с нарушением слуха должен быть постоянно готов к взаимодействию с одноклассниками в сложной для него социальной ситуации, иметь возможность получать всю необходимую информацию (в том числе и не воспринятую на уроках), выполнять и отрабатывать сложные задания и т.д., что, безусловно, невозможно/затруднено без организации родительской поддержки.

Компетентная родительская поддержка должна быть направлена на преодоление трудностей ребенка в усвоении программного материала и формирование личностных качеств, позволяющих адаптироваться в любой социальной среде. При этом сами родители должны иметь непосредственную возможность консультироваться (в том числе, дистанционно) с учителем класса и со специалистами, занимающимися вопросами развития и коррекции таких детей. Во многом от построения системы сопровождения родителей будет зависеть адекватность сформированных у них родительских компетенций, умений и

возможностей поддержать глухого/слабослышащего ребенка в школе. Такая направленная и систематическая родительская помощь ученику оказывается, как правило, во второй половине дня, в выходные, каникулы. Родители должны быть готовы работать с ребенком наравне с учителем и сурдопедагогом.

Учитель класса должен помочь родителям и пояснить, как излагается учебный материал по теме в классе. Специалисты (сурдопедагог, специальный психолог) объясняют, как организовать домашние занятия с ребенком и научить его самостоятельному выполнению уроков, какие коррекционные занятия и в какой форме следует проводить дома, сколько времени должны они занимать, как сделать отдых познавательным и развивающим для ученика и т.д. В старших классах родителей волнуют вопросы будущей профессий и умения адаптироваться к различным социальным средам (занятия в спортивной секции, учеба на производстве, находиться в гостях и т.д.), коммуникативная компетентность их подрастающего ребенка, умение налаживать контакты с другими людьми.

Таким образом, родители ученика с нарушенным слухом при сопровождении учителем класса и специалистами, принимая активное участие в воспитании и обучении ребенка, обеспечивают непрерывность и эффективность инклюзивного образовательного процесса.

Детей с нарушенным слухом в соответствии с педагогической классификацией и особенностями организации специального образовательного пространства условно можно разделить на несколько групп:

1 группа – дети, состояние слуха и уровень развития которых позволяет им успешно обучаться в общеобразовательных учреждениях при условии применения специальных материально-технических ресурсов и ассистивных технологий в минимальном объеме;

2 группа – дети, уровень развития которых требует создания специальных материально-технических условий и использования ассистивных технологий;

3 группа – дети по уровню развития способные обучаться только при наличии материально-технических ресурсов и ассистивных технологий в специально организованном образовательном пространстве.

Детям первой группы для успешного обучения в общеобразовательных организациях необходимы ассистивные технологии для полноценного получения учебной информации (желательно использование акустической системы звукового поля, обязательно применение мультимедийного оборудования) и создания комфортного пространства в условиях образовательной организации (визуализация актуальной информации, доступность технических средств коммуникации).



Обучение школьников второй группы требует использования разнообразного оборудования для восприятия ими информации на основе слухового (акустическая система звукового поля или радиокласс) и зрительного (мультимедийная аппаратура, визуальные устройства и технологии) анализатора. При организации специальных коррекционно-развивающих занятий рекомендуется использовать полисенсорные, слухоречевые и специальные компьютерные тренажеры и программы по развитию восприятия и воспроизведения речи, развивающие программы и комплексы. Обучение таких детей предполагает создание комфортного пространства в условиях образовательной организации (визуализированные источники получения информации, специальные кабинеты для отдыха и проведения коррекционно-развивающих занятий, доступные технические ресурсы коммуникации).

Организация обучения школьников третьей группы в общеобразовательной школе возможна только при создании специальных материально-технических ресурсов и максимальном использовании ассистивных технологий. Для получения учебной информации необходимо комплексное применение специального оборудования (радиокласс и/или звукоусиливающая аппаратура), мультимедийных визуальных устройств и технологий (интерактивные проекторы, доски, столы, субтитры в учебных фильмах др.), в отдельных случаях возможно применение iCommunicator, конвертирующего речь в текстовый и жестовый форматы. К обязательному оборудованию будут отнесены приспособления, аппаратура и технологии, используемые на коррекционно-развивающих занятиях специалистов, в том числе и «Рабочее место дефектолога на базе ПК», электронные методические ресурсы. Создания комфортного пространства в условиях образовательной организации потребует от администрации предусмотреть максимальное разнообразие визуализированных источников получения информации, специальные кабинеты для отдыха и коррекционно-развивающих занятий, технические средства для эффективной коммуникации с родителями, сверстниками, учителями.

### *2.2.3. Описание специальных образовательных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата*

Необходимым условием организации успешного психолого-педагогического сопровождения детей с НОДА в образовательных организациях является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную реализацию.

В образовательной организации общего типа *должны быть созданы надлежащие материально-технические условия*, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с НОДА в здания и помещения образовательной организации и их пребывания, а также обучения и воспитания (включая пандусы, специальные лифты,

специально оборудованные учебные места, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование и т.д.). Создание подобных условий, предусмотренных статьей 15 Федерального закона "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации", необходимо обеспечивать в обязательном порядке, как при строительстве новых образовательных организаций общего типа, так и при проведении работ по реконструкции и капитальному ремонту существующих образовательных организаций.

Для того чтобы обучающийся с двигательной патологией попал на территорию образовательной организации необходимо установить пандус у входа в здание. Пандус должен быть достаточно пологим (10-12°), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высота - не менее 5 см) и поручни (высота - 50-90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски.

Двери здания должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз.

Вдоль коридоров необходимо сделать поручни по всему периметру, чтобы обучающийся с двигательной патологией, который плохо ходит, мог, держась за них передвигаться по зданию. Ширина дверных проёмов должна быть не менее 80-85 см., иначе ребенок на коляске в них не пройдет.

Для того чтобы ученик на коляске смог подняться на верхние этажи, в здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить доступ в него остальных учащихся), а также подъемники на лестницах.

Предпочтительным является зонирование пространства класса на зоны для отдыха, занятий и прочего с закреплением местоположения в каждой зоне определенных объектов и предметов. Прием зонирования делает пространство класса узнаваемым, а значит – безопасным и комфортным для обучающегося с нарушением ОДА, обеспечивает успешность его пространственного ориентирования, настраивает на предлагаемые формы взаимодействия, способствует повышению уровня собственной активности.

При этом необходимо соблюдение следующих требований:

- санитарно-бытовых с учетом общих (специфических) потребностей детей, с двигательной патологией воспитывающихся в данной организации (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены, кушетки, для смены памперсов и т.д.).
- социально-бытовых с учетом конкретных индивидуальных потребностей обучающегося с нарушением опорно-двигательного

аппарата, в данной организации (наличие адекватно оборудованного пространства организации, рабочего места ребенка и т.д.);

В образовательной организации желательно иметь следующее специальное оборудование:

✓ *средства передвижения*: различные варианты инвалидных колясок (комнатные, прогулочные, функциональные, спортивные), подъемники для пересаживания, микроавтобус, ходунки и ходилки (комнатные и прогулочные), костыли, крабы, трости, велосипеды; специальные поручни, пандусы, съезды на тротуарах и др.. Во многих многофункциональных креслах-колясках дети могут проводить значительное время. В них имеется столик для приема пищи и занятий, съемное судно, отделение для книг, специальная емкость для хранения термосов с пищей.

✓ *средства, облегчающие самообслуживание детей* (наборы посуды и столовых приборов, приспособления для одевания и раздевания, открывания и закрывания дверей, для самостоятельного чтения, пользования телефоном; особые выключатели электроприборов, дистанционное управление бытовыми приборами-телевизором, приемником, магнитофоном);

✓ *подбор мебели*, соответствующей потребностям ребенка.

Каждый класс должен быть оборудован партами, регулируемые в соответствии с ростом учащихся, а также специализированными креслами-столами для учащихся с индивидуальными средствами фиксации, предписанными медицинскими рекомендациями. Каждый учебный класс может быть оборудован рабочими местами с компьютерами для детей, имеющих тяжелые поражения рук и использующих компьютер в качестве рабочей тетради. Каждый учитель должен иметь возможность проводить уроки в соответствии с современными требованиями информатизации школы, используя видео- и аудио технику.

Рабочее место обучающегося с двигательной патологией должно обеспечивать комфортное и удобное положение ребенка в пространстве, создавать условие для полноценного восприятия и организации его активных действий. Это и комфортное освещение, и минимальное количество предметов в поле зрения, и специальные приспособления для закрепления предметов на поверхности стола и др..

Среди простых технических средств, применяемых для оптимизации процесса письма, используются увеличенные в размерах ручки и специальные накладки к ним, позволяющие удерживать ручку и манипулировать ею с минимальными усилиями, а также утяжеленные (с дополнительным грузом) ручки, снижающие проявления тремора при письме. Кроме того, для крепления тетради на парте ученика используются специальные магниты и кнопки.

*Обучение детей с НОДА должно осуществляться на фоне лечебно-восстановительной работы, которая должна вестись в следующих*

направлениях: усиленная медицинская коррекция двигательного дефекта, терапия нервно-психических отклонений, купирование соматических заболеваний. Педагоги и администрация образовательной организации должны регулярно запрашивать рекомендации к осуществлению лечебно-профилактического режима, учитывающие возрастные изменения.

Обязательным условием является *соблюдение индивидуального ортопедического режима* для каждого обучающегося с двигательной патологией. В соответствии рекомендациями врача-ортопеда, инструктора ЛФК определяются правила посадки и передвижения ребенка с использованием технических средств реабилитации, рефлекс-запрещающие позиции (поза, который взрослый придает ребенку для снижения активности патологических рефлексов и нормализации мышечного тонуса), обеспечивающие максимально комфортное положение ребенка в пространстве и возможность осуществления движений.

Для каждого ребенка индивидуально подбираются наиболее адекватные позы для кормления и одевания на прогулку. Эти позы меняются по мере развития двигательных возможностей ребенка.

На каждом уроке после 20 минут занятий необходимо проводить 5-минутную физкультпаузу с включением лечебно-коррекционных мероприятий.

Соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные моменты, способствующие прогрессированию двигательных нарушений, тем самым оказывая положительное влияние на стабилизацию двигательного статуса ребенка.

Параллельно с обучением в образовательной организации ребенок с двигательной патологией *должен получать необходимый специальный комплекс лечебно-восстановительных мероприятий на базе районной поликлиники, проходить курсы лечения в специализированных больницах и реабилитационных центрах.*

Комплекс восстановительного лечения представляется ортопедоневрологическими мероприятиями, лечебной физкультурой, массажем, физио-бальнео-климатотерапией, протезно-ортопедической помощью. Лечебные мероприятия, кроме обычной педиатрической службы, должны осуществлять врачи-неврологи, врачи ЛФК, физиотерапевты, ортопеды, а также младший медицинский персонал. Осуществление этих мероприятий в образовательных организациях невозможно, из-за отсутствия медицинской лицензии и штата специалистов. Для этого необходимо получение образовательной организацией медицинской лицензии или составление договора с медицинскими учреждениями.

Если обучающийся с неврологическим профилем посещает образовательную организацию, не имеющую медицинских кадров, то

необходимо, чтобы его обучение и воспитание сочеталось с лечением на базе медицинского учреждения или реабилитационного центра.

*Общеобразовательная организация должна использовать компьютерные и технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования с включением специального оборудования.* Информационно-образовательная среда образовательной организации должна включать в себя совокупность технических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, созданные с учетом особых образовательных потребностей); наличие служб поддержки применения ИКТ.

Для использования компьютерных технологий необходим дополнительный стол для размещения компьютера, который должен быть легко доступен, в том числе и с инвалидного кресла. Очень важно вовремя оценить потребности пользователей и разместить соответствующим образом электророзетки.

В целях создания эргономичного рабочего места необходимо избегать бесполезных или отвлекающих внимание изображений, препятствующих осуществлению быстрого выбора того или иного действия. Также полезно назначить клавиши быстрого вызова команд в наиболее часто используемых программах, связать некоторые горячие клавиши быстрого выбора с наиболее используемыми программами.

Выбор правильного расположения компьютера и оптимизацию зрительного восприятия необходимо осуществлять совместно со специалистом. Использование встроенного в стол или горизонтально расположенного, плоского чувствительного монитора может быть в некоторых случаях полезным для выработки навыков зрительно-моторной координации (удержания взгляда и выполнение движения рукой в одной и той же области).

В работе желательно использовать: специальные клавиатуры (в увеличенным размером клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные) специальные мыши (джойстики, роллеры, а также головная мышь), выносные кнопки, компьютерная программа «виртуальная клавиатура».

Применение специальных технических средств во многих случаях способны компенсировать имеющиеся у учащихся данной категории двигательные нарушения, а именно: невозможности или ограничении объема и силы движений (общая и мелкая моторика), трудности контроля и координации произвольных движений, слабость и быструю утомляемость во время движения, недостаточность зрительно-моторной координации рук и ног.

В некоторых случаях использование технических средств позволяет учащимся с двигательными нарушениями принимать активное участие в учебном процессе наравне со сверстниками, у которых нет подобных

проблем. Если нарушения затрагивают не только двигательную, но и интеллектуальную, зрительную и/или речевую сферу, интенсивность процесса обучения снижается в связи с необходимостью дополнительного времени на закрепление учащимися навыков и знаний.

Поскольку вспомогательные технологии позволяют выполнять действия, которые без них были попросту невозможны, у учащихся с двигательными нарушениями обычно не возникает негативного отношения к этим технологиям. Однако когда у учащихся почему-либо были завышенные оценки возможностей технического средства (особенно компьютера), у них может возникнуть снижение интереса к такой технологии, если она не полностью оправдывает возложенных на нее надежд.

Среди простых технических средств, применяемых для оптимизации процесса письма, используются увеличенные в размерах ручки и специальные накладки к ним, позволяющие удерживать ручку и манипулировать ею с минимальными усилиями, а также утяжеленные (с дополнительным грузом) ручки, снижающие проявления тремора при письме.

*Общеобразовательная организация должна реализовывать программы коррекционной работы и адаптированные образовательные программы.* Образовательная программа для детей с НОДА разрабатывается школой самостоятельно на основе государственного образовательного стандарта, примерных программ по учебным предметам федерального компонента, программ регионального и школьного компонентов, исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей учащихся.

Для разработки Программы коррекционной работы в структуре основной общеобразовательной программы для каждой ступени образования и адаптированной образовательной программы, включающей индивидуальный учебный план, можно использовать следующие программы и учебно-методические комплексы:

- Программы начальных классов школ для детей с последствиями полиомиелита и церебральным параличом (русский язык, математика, ручной труд). – М., 1981
- Программы специальной общеобразовательной школы для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами. - М., 1986.
- Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида 1-4 классы. В.В. Воронкова.
- Программы специальных (коррекционных) школ VIII вида: 5-9классы, под ред. В.В.Воронковой,

Для детей с НОДА в коррекционной части общеобразовательной программы должны быть предусмотрены занятия по коррекции недостатков двигательных и психических функций. Предметы

коррекционного цикла следует определять в зависимости от имеющихся у детей нарушений:

- преимущественно двигательных;
- преимущественно речевых;
- сочетание двигательных и речевых,
- недостатков общего психического развития.

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми данной категории должна строиться дифференцированно.

В цикл коррекционных занятий обязательно включаются:

- логопедические занятия для детей с речевой патологией, с использованием компьютерных программ при самых тяжелых нарушениях (анартрия);
- индивидуальные и групповые занятия для коррекции нарушенных психических функций;

Содержание индивидуальных и групповых коррекционных занятий в начальной школе определяется соответствующими рекомендациями (методические рекомендации «Коррекционная работа в специальных школах для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами», НИИД, 1975) . В них сформулированы основные требования к достижениям учащихся в овладении двигательными навыками и речью. В дальнейшем содержание коррекционных занятий определяется в зависимости от структуры речевого и двигательного дефекта каждого учащегося.

*Соотношение методов на каждом этапе обучения и воспитания детей с НОДА определяется уровнем двигательного, познавательного, и речевого развития детей и задачами, стоящими перед педагогом.* Педагогическое воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных, словесных, двигательно-кинестетических методов. Методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса предполагают сочетания теоретического, теоретико-практического и практического усвоения учебного материала. В условиях образовательной интеграции для детей с НОДА, учитывая специфические особенности контингента учащихся, необходим подбор таких форм и методов работы, которые и в данных условиях приводили бы к достижению положительного результата.

В рамках инклюзивного образования в работе с НОДА можно использовать *наглядные, практические и словесные, двигательно-кинестетические методы.*

Использование наглядных методов особенно важно для детей с тяжелой двигательной патологией в связи с тем, что они находятся в условиях социальной, а иногда и сенсорной депривации. Использование этого метода позволяет преодолеть негативное влияние дериивационного фактора. При использовании данного метода предпочтение следует

отдавать натуральности наглядности, учитывая бедность социального опыта этих детей, а также речевое сопровождение данного метода.

Хотя в работе с детьми с тяжелой двигательной патологией практические методы педагогами часто игнорируются из-за трудностей их использования при обучении детей с недостатками манипулятивных функций, данным методам должно быть отдано предпочтение, т.к. качество и прочность знаний у детей с тяжелой двигательными нарушениями прямо зависит от предметно-практической деятельности в их формировании.

Среди словесных методов в работе с детьми с НОДА используются: рассказ, объяснение, беседа, работа с книгой.

Наряду с традиционными методами обучения в работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями желательно использовать специфические учитывающие особенности заболевания.

С детьми с НОДА *необходимо проводить групповые и индивидуальные коррекционные занятия*, обеспечивающие усвоение программного материала – расширение знаний и представлений об окружающем, формирование пространственных и временных представлений, развитие графических навыков. Педагог выявляет фактическое состояние знаний, умений и степень готовности каждого ученика по общеобразовательным предметам, выделяет тех детей, которые в силу имеющихся нарушений не могут усваивать программный материал, и объединяет их в отдельные группы для проведения коррекционных занятий. Внутри каждой группы педагогу следует выяснить характер и степень затруднений учащихся, составить перспективный план на каждого ученика и организовать занятия с каждой группой 2-3 раза в неделю; продолжительность каждого занятия 20-30 минут.

Коррекционные занятия не должны дублировать ни содержание, ни форму урочных занятий. При их проведении необходимо использовать различные формы и виды работ, особое внимание следует уделять предметно-практической деятельности детей. В начальных классах целесообразно проводить часть занятий в игровой форме. Продолжительность пребывания учащихся в той или иной группе определяется степенью коррекции специфического затруднения и готовностью выполнения заданий вместе с классом. Поэтому состав групп должен быть подвижным: одних детей следует выводить для работы с классом, а других включать в состав групп для коррекции нарушений. Таким образом, один и тот же ученик в течение года может входить в состав различных групп. Коррекционные занятия следует проводить, начиная с подготовительного и заканчивая девятым классом.

В процессе психолого-педагогического сопровождения детей с НОДА в условиях инклюзивного обучения, образовательная организация *должна предоставить услуги тьютора*, для того, чтобы оказывать



обучающимся необходимую помощь. Тьютор (ассистент учителя) - специалист, осуществляющий непосредственное сопровождение ребенка с НОДА в течение учебного дня - на фронтальных и (если есть необходимость) индивидуальных занятий, во времени перемены, выполнения тех или иных режимных моментов. Основная задача тьютора - помощь самому ребенку, его родителям, учителю и другим участникам образовательного процесса, в адаптации в новой среде, формировании учебных навыков, навыков адаптивного поведения.

Потребность в предоставлении услуг тьютора возникает при отсутствии у ребенка способности к передвижению, самообслуживанию, ограничениях вербальной коммуникации. В некоторых случаях в услугах тьютора нуждаются дети способные к передвижению, но имеющие нарушения координации.

*Должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ПМПС-центра, окружного и городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, СКОУ VI вида, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций.* Данная система организуется при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации. Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с НОДА максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая учреждения дополнительного образования) в шаговой доступности. В образовательных организациях должны быть созданы условия для взаимодействия общеобразовательных, специальных (коррекционных), медицинских и научных организаций, обеспечивающих возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов, ведения постоянной методической поддержки, получения оперативных консультаций по вопросам реализации специальных индивидуальных образовательных программ обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития, использования научно обоснованных и достоверных инновационных разработок в области коррекционной педагогики.

*Педагоги, работающие в условиях инклюзивного класса должны получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, быть готовыми и профессионально компетентными решать проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья. Для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы следующие психолого-педагогические знания:*

– представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с НОДА и нормальным развитием;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Учет потребностей обучающихся с НОДА предусматривает введение в штат специалистов специальной школы учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, специалистов по лечебной и адаптивной физкультуре, социальных педагогов, медицинских работников.

Педагог-психолог должен обладать знаниями о личностных особенностях детей с НОДА, умениями организовать своевременную и эффективную диагностику, профилактику и коррекцию поведенческих, нервно-психических и патохарактерологических расстройств.

Учитель-логопед должен обладать знаниями об особенностях речевого развития детей с НОДА, умениями организовать своевременную и эффективную диагностику, профилактику и коррекцию устной и письменной речи.

Учитель физического воспитания должен обладать знаниями о двигательной патологии обучающегося и возможных ограничениях при фронтальных занятиях физкультурой. Все предъявляемые ребенку задания должны соответствовать его двигательным возможностям.

В случае недостаточности кадрового обеспечения образовательной организации специалистами (педагогами, врачами) возможно использование сетевых форм реализации образовательных программ, при которых специалисты других организаций привлекаются к работе с обучающимися с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

*Установление тесного контакта и сотрудничества педагога с родителями является обязательным условием успешной адаптации ребенка с НОДА к образовательной организации.* Родители должны принимать участие в изготовлении дидактических материалов, наглядных пособий, специальных приспособлений, облегчающих овладение навыками письма и чтения.

Основными направлениями работы педагогов с родителями детей с НОДА являются: гармонизация семейных взаимоотношений; установление правильных детско-родительских отношений; помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических); помощь в решении личных проблем (чувство неполноценности, вины), связанных с появлением аномального ребенка; обучение элементарным методам

психологической коррекции (аутогенной тренировке, элементам игротерапии, сказкотерапии и т. п. ) ; помощь в выборе профессии и места получения профессионального образования.

Приоритетность тех или иных направлений в работе определяется после исследования семьи, бесед с родителями и ребенком, психодиагностических исследований. Соответственно и сама работа может строиться в моделях психологического консультирования, психологической коррекции и психотерапии (хотя надо заметить, что такое разделение весьма условно). Конкретные формы работы зависят от задач, стоящих перед психологом, и его профессиональной подготовки. Это могут быть и родительские клубы, и систематические занятия, и индивидуальная работа с матерью или отцом. Поведенческий тренинг, групповые дискуссии, игры, инсценировки, родительские сочинения – все это и многое другое может быть использовано для работы с семьей.

#### *2.2.4. Описание специальных образовательных условий для детей с нарушением умственного развития*

Рассмотрим в данном контексте специальные образовательные условия воспитания и обучения для школьников *с задержкой психического развития*.

В образовательной организации должны быть созданы необходимые условия для получения качественного образования детям с ЗПР, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации.

Первым специальным условием является *специальные образовательные программы* для детей данной категории (уровень академических знаний сопоставим с общеобразовательной школой).

Специалистами считается, что дети, чей уровень психофизического развития которых в целом соответствует возрастной норме, могут на постоянной основе обучаться по обычной образовательной программе в одном классе со сверстниками, не имеющими нарушений развития, при наличии необходимых технических средств обучения. Следовательно, интегрированное обучение в общеобразовательной школе может быть эффективно для детей, имеющих ЗПР, которые имеют потенциально сохраненные возможности интеллектуального развития.

Обучение школьников, имеющих ЗПР, осуществляется по адаптированным образовательным программам, разработанным на основе программ специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и классов VII вида. Данные программы сохраняют основное содержание образования начальных классов общеобразовательной школы, но отличаются коррекционной направленностью обучения. Это обусловлено особенностями усвоения учебного материала детьми, испытывающими стойкие трудности в обучении. Причиной их является задержка психического развития.

Коррекционную направленность обучения обеспечивает набор базовых учебных предметов, составляющих инвариантную часть учебного плана: математика, русский язык, ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика (3-й час физической культуры), трудовое обучение.

В содержание учебных программ «Русский язык» (автор программ – Р.Д. Тригер), «Литературное чтение» (авторы программ – Ю.А. Костенкова, Н.А. Цыпина), «Математика» (автор программ – Г.М. Капустина) введены разделы, ориентированные на подготовку детей к восприятию последующего учебного материала. Изучение наиболее трудных разделов программ предваряется различного рода практическими заданиями, которые способствуют накоплению у школьников непосредственных наблюдений.

На уроках «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» (автор программы – С.Г. Шевченко) решаются задачи восполнения пробелов в развитии детей, расширения их кругозора, обогащения чувственного опыта, формирования общеинтеллектуальных умений (анализ, обобщение, группировка, классификация) на близком жизненном опыте ребенка материале, пополнения словаря и развития связной монологической речи.

Использование продуктивных видов деятельности на уроках «Трудовое обучение» (авторы программ – Г.И. Жаренкова, Т.В. Кузьмичева, Е.Б. Новикова) способствует формированию навыков планирования, самоконтроля и самооценки – важнейших качеств учебной деятельности.

Содержание программ «Физическая культура» (автор – Е.Н. Морсакова) и «Ритмика» (автор – Н.А. Цыпина) направлено на обеспечение двигательных потребностей детей, на развитие их моторики, координации движений, ориентировки в пространстве, на улучшение эмоционального состояния.

По истории, изобразительному искусству и музыке используются соответствующие программы общеобразовательной школы.

Введение этих специально разработанных учебных курсов позволяет обеспечить максимальное погружение ребенка в активную речевую среду, повысить его двигательную деятельность, скорректировать его эмоциональный тонус, дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности, в т.ч. ориентировочный этап и этап самоконтроля и самооценки, улучшить мотивацию учебно-познавательной деятельности.

В обучении школьников с ЗПР используют *особые методы обучения*, а именно, больший акцент делается на наглядных и практических методах обучения. А так же применяются индуктивные методы, репродуктивный метод, игровые методы, приемы опережающего

обучения, приемы развития мыслительной активности, приемы выделения главного, прием комментирования и пр.;

*Учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения* коллективного и индивидуального пользования (включая специальные) имеют своеобразие. При обучении детей данной категории используются в большинстве учебники образовательного учреждения общего типа (УМК «Школа России»). Средства обучения должны учитывать особенности восприятия, интеллектуального развития детей с задержкой психического развития – следовательно они должны содержать самые важные признаки объекта и по возможности без дополнительных несущественных деталей, средства наглядности должны быть доступные для понимания, иметь достаточный размер, четкие подписи;

*Педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги* для школьников с ЗПР, предполагают наличие в образовательной организации специалистов службы сопровождения таких как учитель-дефектолог, логопед, педагог-психолог, социальный педагог.

В условиях инклюзивного образования ученики с задержкой психического развития обязательно должны получать необходимую коррекционную помощь на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях общеразвивающей и предметной направленности. Эти занятия должны быть включены в учебный план общеобразовательного учреждения, где предусмотрено их проведение за счет часов компонента образовательного учреждения.

Цель коррекционных занятий – повышение уровня общего развития учащихся; восполнение пробелов предшествующего развития и обучения; индивидуальная работа по формированию недостаточно освоенных учебных умений и навыков; коррекция отклонений в развитии познавательной сферы и речи; целенаправленная подготовка к восприятию нового учебного материала. Коррекционная работа требует целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. Поэтому индивидуальные и групповые занятия должны быть направлены на общее развитие, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей учащихся.

Коррекционные занятия проводятся с учащимися по мере выявления учителем интегративного класса, педагогом-психологом и учителем-дефектологом индивидуальных пробелов в их развитии и обучении.

Основное направление деятельности учителя-дефектолога в работе с учащимися с ЗПР – активное воздействие на умственное развитие школьников, формирование учебных навыков.

Учитель-дефектолог ведет динамическое наблюдение за учащимися с ЗПР и выявляет:

– отношение школьника к учебной работе, характер учебной мотивации

(мотивы самосовершенствования, престижа и благополучия, учебно-познавательные);

- отношение ученика к оценке учителя, сформированность самооценки;
- обучаемость: восприимчивость школьников к помощи, виды помощи (стимулирующая, направляющая, обучающая), способность переноса на аналогичные задания;
- уровень умственного развития учащихся;
- достижения ребенка в учении (уровень и качество обученности) и способов учебной работы;
- темп работы, работоспособность.

Учитель-дефектолог осуществляет формирование приемов умственной работы школьников с ЗПР на материале учебных дисциплин. Коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога осуществляется на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях.

С наиболее трудными учащимися дефектолог проводит 2-3 занятия в неделю. С остальными учениками, нуждающимися в дополнительной помощи, занятия проводит учитель, систематически получая соответствующие рекомендации от дефектолога.

Вильшанская А.Д. выделяет следующие направления коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми, имеющими ЗПР:

1. Сенсомоторное развитие (развитие зрительного анализа и пространственного восприятия элементов букв; тонкости и дифференцированности анализа зрительно воспринимаемых объектов; тактильных ощущений; умения организации и контроля простейших двигательных программ; тонкости и целенаправленности движений; кинестетических основ движения; межполушарного взаимодействия).

2. Формирование пространственных представлений (формирование умения ориентировки в схеме собственного тела; в ближайшем окружении (классной комнаты); на плоскости (тетрадь, книга); развитие пространственного праксиса и пр.).

3. Развитие мнемических процессов (тренировка произвольного запоминания зрительно воспринимаемых объектов, слухового ряда: цифр, звуков, слов, предложений, многоступенчатых инструкций; развитие тактильной и кинестетической памяти).

4. Развитие межанализаторных систем, их взаимодействия (развитие слухо-моторной координации; зрительно-моторной координации; слухозрительной и зрительно-двигательной координации).

5. Формирование функции программирования и контроля собственной деятельности (регуляция простейших двигательных актов; формирование умения ориентировки в задании; умения планирования этапов выполнения задания; основных способов самоконтроля каждого этапа выполнения задания; умения осуществлять словесный отчет о совершаемом действии и результате).

6. Формирование навыка письма (развитие навыка копирования, навыка работы по заданному образцу; заучивание графем, соотнесение с соответствующим звуком речи; актуализация и закрепление навыка звукобуквенного анализа слова; зрительно-слуховые диктанты (написание слов и предложений после прочтения аналога); слуховые диктанты).

7. Формирование навыка чтения (заучивание букв, соотнесение буквы и звука, дифференциация сходных по начертанию букв; чтение слоговых таблиц; составление слогов, слов из предложенных букв; чтение слов, предложений, иллюстрированных изображением; составление предложений из слов; графические диктанты).

Перечисленные направления работы не являются этапами коррекционных занятий, на каждом из занятий используются игры и упражнения разных направлений (*от четырех до шести направлений*). Обязательными условиями при проведении занятий являются: планирование материала на основе соблюдения принципа от простого к сложному, дозирование помощи взрослого, постепенный переход от совместной деятельности с педагогом к самостоятельной работе учащегося.

Здесь приведена лишь часть содержания коррекционной работы, которую учитель-дефектолог планирует на определенный период времени. По окончании этого периода на основе анализа результатов проведенной работы принимается решение либо о ее завершении, либо о продолжении. В последнем случае вносятся необходимые коррективы, могут быть включены другие направления, например, развитие и коррекция мыслительной деятельности. Коррекционно-развивающую работу с ребенком, кроме учителя-дефектолога, проводят и другие специалисты – логопед, психолог.

Низкие познавательные возможности, слабый самоконтроль, недостаточная сформированность учебных навыков и способности к самостоятельной работе детей с нарушением умственного развития требуют организации специальных условий обучения с учетом принципов доступности и коррекционно-развивающей направленности.

Обучение школьников с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования требует создания специальных условий, учитывающих их возможности.

Важное условие, обеспечивающее эффективность обучения учащихся с нарушениями интеллекта – *доступное содержание*. Умственно отсталые школьники не способны усвоить ту же учебную программу, что и нормально развивающиеся сверстники. Для них необходимо снижение объема, глубины изучаемого материала, увеличение времени на изучение отдельных разделов, тем, введение подготовительных этапов перед изучением трудного учебного материала; в соответствии с их

возможностями должна быть адаптирована программа и пересмотрены требования к учебным достижениям.

Обучение в специальных (коррекционных) школах VIII вида ведется по специальным программам (Программы для специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. Под ред. В.В. Воронковой; Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Под ред. И.М. Бгажноковой), в которых предусмотрено овладение учащимися системой элементарных понятий, умений и навыков, необходимых для их социальной адаптации. Содержание обучения отражено в оригинальных учебниках для специальных (коррекционных) школ VIII вида, которые издаются по всем учебным предметам.

Для обучения умственно отсталого ребенка с нормально развивающимися сверстниками в одном классе должны быть составлены индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа. В программе должно быть указано, в каком объеме и на каком уровне (знания, понимания, применения) должен быть усвоен тот или иной учебный материал. Необходимо предусмотреть необходимое количество учебного времени для усвоения и закрепления нового материала, а также продумать измерители достижений учащегося: те знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы у ученика. При этом целесообразно учитывать требования к знаниям, умениям и навыкам, которые сформулированы в программах по соответствующим учебным предметам в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Индивидуальная учебная программа составляется специальным педагогом и учителем, осуществляющим обучение в классе, а также согласовывается с родителями ученика. Затем она утверждается школьной администрацией и вступает в силу. Важно в конце каждой четверти (триместра) оценивать эффективность индивидуальной учебной программы с тем, чтобы вовремя внести коррективы.

При обучении школьников с нарушением интеллекта необходимо использовать *специальные методы и приемы*, позволяющие облегчить или сделать доступным для понимания учебный материал.

Например, умственно отсталым школьникам бывает сложно, а порой невозможно усвоить большой объем учебного материала, поэтому целесообразно использовать метод «малых порций», который предполагает дробление учебного материала на несколько смысловых частей, изучение каждой в отдельности и последующее закрепление.

Новый материал должен предлагаться в доступных для учащихся формах: с использованием реальных предметов, возможности производить с ними действия, с использованием рисунков, иллюстраций и других наглядных материалов. Опора на практические действия с реальными предметами или их заместителями помогает подводить ребенка к абстрактным понятиям. Например, обучая школьника с нарушением



интеллекта счету важно достаточно времени уделить работе со счетными палочками, счетами, абаксом.

Так как ученику с нарушением интеллекта сложно устанавливать последовательность, планировать свою деятельность, то ему будет полезна инструкционная карточка с описанием пошаговых действий. Материал в инструкционной карте должен быть изложен структурно (например, в виде схемы или таблицы), кратко, разбит на несколько смысловых частей. Целесообразно предлагать памятки («Как решать задачу», «Как составить план» и др.), алгоритмы, опорные таблицы и др. Изучение сложной темы выносится на индивидуальные коррекционные занятия.

Необходимо адаптировать для учащихся учебные материалы, с тем, чтобы сделать доступным их понимание, например, тексты, задания для самостоятельной работы (в классе и дома), контрольные работы. Например, может быть снижен уровень сложности заданий, объем, исключены некоторые вопросы или задачи. Ребенок с нарушением интеллекта нуждается в большом количестве упражнений для закрепления учебного материала. Автоматизация происходит значительно дольше, поэтому целесообразно создание карточек с дидактическими материалами или использование дидактических материалов специальных (коррекционных) школ VIII вида.

У учеников с нарушением интеллекта снижен темп деятельности, поэтому необходимо увеличивать время для выполнения задания или снижать объем задания, разрешить учащимся добиваться индивидуально установленных для них результатов в рамках той деятельности, которой занимаются другие дети.

Для обучения детей с умственной отсталостью разработаны специализированные компьютерные программы, которые могут быть успешно использованы как на уроке, так и вне его.

В ходе обучения важно формировать у детей приемы учебной деятельности: учить наблюдать, показывать приемы запоминания (мнемотехника), классификации, сравнения и др.

Важно создать психологически комфортную для умственно отсталого ребенка среду: атмосферу принятия в классе, ситуацию успеха на уроках или во внеклассной деятельности.

Ребенок должен активно участвовать в работе класса (группы), не задерживая темп ведения урока, занятия. Нельзя допускать, чтобы что-либо важное осталось не понято, так как это может привести к недопониманию материала в дальнейшем.

При обучении детей с нарушением интеллектуального развития в условиях обычного класса важно избегать перегрузок. Переутомление ученика может привести к нервным срывам, нарушению поведения, негативизму к школьным занятиям. Поэтому необходимо дозировать

учебную нагрузку, своевременно оказывать помощь, чередовать разные виды деятельности.

Важно, чтобы занятия предполагали совместную деятельность учащихся с нарушением интеллекта и нормально развивающихся детей. Для этого целесообразно использовать такие педагогические приемы, как совместное освоение материала (нормально развивающийся ученик как педагог, ребенок с нарушением интеллекта – учащихся), выполнение лабораторных работ парами, проектная деятельность. Реализуя в обычной школе идею совместного обучения детей с нарушением интеллекта с нормально развивающимися детьми, необходимо проведение специальной воспитательной работы как с нормально развивающимися школьниками, так и с детьми с нарушением интеллекта. Важно создать в классе доброжелательную атмосферу, побуждать школьников оказывать помощь и поддержку одноклассникам с нарушением интеллекта. Конечно, показательным в этом случае будет пример самого учителя. Ученики с нарушением интеллекта, в свою очередь, должны знать, что, если им что-то неясно, они могут обратиться к своим одноклассникам.

При организации инклюзивного обучения необходимо правильно выбрать место, где будет сидеть ученик с интеллектуальным нарушением. Важно, чтобы он как можно меньше отвлекался. Вместе с тем, хорошо, если сидящий рядом ученик сможет оказать помощь. Также важно, чтобы учитель или ассистент (тьютор) могли легко подойти к такому ученику во время урока.

Организуя инклюзивное обучение, необходимо помнить, что ребенку необходима регулярная специализированная помощь олигофренопедагога, а родителям и учителю – его консультации.

#### *2.2.5. Описание специальных образовательных условий для детей с тяжелыми нарушениями речи*

Ребенок, имеющий тяжелые нарушения речи, может найти свое место в системе общего образования и осваивать основную образовательную программу, посредством полностью или частично адаптированных программ учебных дисциплин и программы коррекционной работы, которые обеспечат реализацию его специальных образовательных потребностей.

Для получения образования обучающимися с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательных организациях необходимо создание **специальных условий обучения, воспитания и развития:**

- раннее выявление детей с речевой патологией (совместно со специалистами медицинского профиля и психологами) и организация логопедической помощи на этапе обнаружения признаков отклоняющегося психо-речевого развития;



недоразвитием речи – формирование всех компонентов речевой деятельности в течение длительного периода;

- выбор индивидуального темпа обучения, с возможным изменением сроков продвижения в образовательном пространстве (особенно в случаях тяжелой речевой патологии);

- особая организация диагностических, проверочных и контрольно-оценочных средств: сокращение объема контрольных заданий, адресные пошаговые задания, с более дробными инструкциями (при необходимости с неоднократным повтором); увеличение времени на выполнение, самоанализ работы и исправление ошибок;

- объективная оценка личностных, предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы обучающимися;

использование качественных характеристик оценивания с учетом специфики речевого нарушения, актуального уровня результатов обучения ребенка, образовательной динамики и ее стабильности;

- создание особой пространственной и временной организации образовательной среды, учитывающей коммуникативный и социальный опыт учащихся;

- щадящий, здоровьесберегающий, комфортный режим обучения и нагрузок;

- применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения и коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью;

- профилактика и коррекция школьной и социокультурной дезадаптации за счет расширения образовательного пространства, увеличение социальных контактов, формирование навыков коллективной и индивидуально-подгрупповой работы и внеучебного взаимодействия, обучение с этой целью выбирать и применять необходимые коммуникативно-речевые стратегии поведения и общения;

- формирование социально-коммуникативного внимания, вежливости, приветливости, а также общекультурных, морально-этических и нравственных норм поведения;

- психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного вовлечения в коррекционно-развивающую работу с ребенком;

- организация партнерских отношений с родителями, максимальное привлечение их к коррекционно-развивающей работе и общему образовательному процессу;

- наличие адаптированной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушением речи, которая будет определять содержание и

организацию образовательного процесса на каждом уровне общего образования;

- включение в процесс обучения в общеобразовательной организации специальных предметов коррекционно-лингвистического курса (входящих в состав специально разработанных программ, которые направлены на преодоление недостатков устной и письменной речи учеников с тяжелыми речевыми нарушениями);
- гибкое варьирование двух компонентов – академического и жизненной компетенции в процессе обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных тематических разделов, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий.
- реализация индивидуального дифференцированного подхода к обучению ребенка с тяжелыми нарушениями речи (учет структуры речевого нарушения, речевых и коммуникативных возможностей ребенка, его индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве и т.п.);
- применение специальных методов, приемов и средств обучения и коррекционно-логопедической работы, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью, тщательный отбор и комбинирование методов и приемов обучения с целью смены видов деятельности обучающихся, изменения доминантного анализатора, включения в работу большинства сохранных анализаторов; использование ориентировочной основы действий (опорных сигналов, алгоритмов, образцов выполнения задания);
- необходимость концентрического подхода к изучению учебного материала, для неоднократном повторении изученного материала.
- организация для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательных организациях, патроната специальных служб помощи и поддержки (ПМПК, ПМПк, консультативных центров, ПМС-центров, логопедических пунктов и т.д.). Эти службы оказывают логопедическую помощь детям с ТНР, направленную на диагностику состояния речевой деятельности, коррекционно-логопедическое воздействие по преодолению речевых расстройств, профилактику вторичных речевых нарушений. Помощь может быть систематической (регулярные занятия), а может быть эпизодической – по мере обращения родителей, что зависит от конкретных потребностей ребенка.
- Создание безбарьерной среды, включая физическую и психологическую составляющие. Организация воспитательной работы с использованием ресурсов системы дополнительного образования при сетевом взаимодействии и (или) внеурочной деятельности по организации взаимодействия здоровых детей и детей с речевой патологией,

направленной на гармонизацию детских взаимоотношений; создание атмосферы эмоционального комфорта и взаимопринятия.

- Постоянный мониторинг результативности академического компонента образования и сформированности жизненной компетенции учащихся, уровня и динамики развития речевых процессов исходя из особенностей первичного речевого дефекта.

#### *2.2.6. Описание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра*

Исходя из особенностей и потребностей детей школьного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра, успешность обучения и воспитания ребенка школьного возраста, имеющего РАС, будет зависеть от того, насколько в учреждении удалось создать специальные условия для детей этой категории.

Специальные условия для детей этой категории включают в себя:

*Обеспечение нормативно-правовой документацией,* регламентирующей учебно-воспитательный процесс ребенка с РАС (стандартный пакет документов, а также локальные акты, договора между учреждением и лицами, осуществляющими опеку ребенка с РАС), в том числе специфические особенности, в частности, возможность альтернативного питания (с учетом диеты или значительных пищевых ограничениях ребенка с РАС); взаимодействие с учреждениями, оказывающими помощь ребенку с РАС вне школы (ПМС-центры и др.); организацию медицинского сопровождения (например, врача-психиатра).

*Обеспечение учреждения дополнительными помещениями, оборудованием,* позволяющим проводить индивидуальные занятия с ребенком, имеющим РАС и создавать условия для отдыха (особенно важно для детей, имеющих нарушения или колебания работоспособности). Помимо обязательно присутствующих в школах помещений, таких как спортивный зал, кабинет музыки и др., желательно, чтобы в учреждении были:

- *кабинеты для индивидуальных занятий* (имеющие минимальное количество стимульного материала, непрерывно находящегося в помещении или же оснащенное шкафами, не позволяющими ребенку видеть их содержимое (с непрозрачными дверцами и отсутствием открытых полок).
- *сенсорная комната;*
- *игровая* (комната, в которой имеются разнообразные игры и игрушки, которые используются как в занятиях, так на переменах или при проведении группы продленного дня);
- *место отдыха* (чаще всего небольшая комната с минимальным количеством предметов (например, пара кресел -мешков и ковер).

*Наличие необходимых специалистов и обеспечение командного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения школьника с РАС.* Ребенок с РАС на этапе школьного обучения может нуждаться в помощи тьютора (при недостаточной возможности ребенка самостоятельно организовать деятельность в школе), логопеда (для преодоления нарушений речи и коммуникации), психолога (решение различных задач, от развития эмоциональной сферы до освоения правил поведения в различных ситуациях, как игровое занятие или тренинг), дефектолога (при наличии задержки темпа познавательного развития, трудностях освоения учебного материала), при необходимости социального педагога, нейропсихолога и др.. Часть специалистов должны присутствовать в течение всего учебного дня (например, тьютор), часть специалистов могут оказывать помощь как в самом учреждении, так и в других учреждениях, но непременным условием является систематическое взаимодействие специалистов, оказывающих помощь ребенку с РАС. Важную роль играет координатор инклюзивного образования (чаще всего такие специалисты являются представителями ресурсных отделений ПМПС-центров и др. учреждений, оказывающих методическую помощь).

*Разработка и реализация адаптированной образовательной программы,* в программе коррекционной работы которой реализуется индивидуально-ориентированный подход при определении сроков прохождения учебного материала. В связи с тем, что у детей с РАС отмечается асинхрония развития, имеется довольно высокая вероятность, что разные учебные дисциплины ученик с РАС может осваивать в разном темпе (совпадая с классом, имея трудности в усвоении учебного содержания или демонстрируя более высокие результаты в освоении учебной дисциплины в сравнении с классом в целом); форм осуществления учебного процесса. Для более эффективного обучения детей с РАС необходимо оценивать успешность усвоения учебного материала ребенком в классе, темп освоения учебного материала. Например, в ряде случаев будет достаточно, если сопровождающий в дополнение к объяснению учителя даст ребенку с РАС алгоритм выполнения задания. В другом случае (если ребенок значительно отстает или опережает в рамках конкретного учебного предмета) более эффективным будет проведение индивидуальных занятий, при том, что все другие уроки ребенок посещает вместе с классом. Определение и использование наиболее эффективных приемов усвоения учебного материала, что позволяет избежать формального усвоения учебных знаний. Например, на практике это достигается путем широкого использования наглядности и практикоориентированности домашних заданий.

*Ориентированность на соблюдение единых требований в процессе обучения.* При организации обучения ребенка с РАС в силу стереотипности, негативизму к изменению привычного распорядка,

алгоритма необходимо введение единых требований (например, все специалисты, решая задачу повышения самостоятельности ребенка, ожидают, пока он достанет учебные принадлежности, а не пытаются физически помочь ему).

*Социальная ориентированность процессов обучения и воспитания детей с РАС.* Реализация данного условия предполагает:

- *обеспечение дополнительной связи учебных (академических) знаний и жизни ребенка с РАС* (например, посредством домашних заданий);
- *использование “сильных” сторон учащегося в учебной и внеучебной деятельности* (например, ребенок, интересующихся темой космоса может подготовить презентацию или выступить с докладом на уроке окружающего мира) и внеклассной работе (например, ребенок, играющий на музыкальном инструменте может выступить перед учащимися, записать свою игру на носитель, чтобы использовать музыку в театральной постановке одноклассников и пр.);
- *обеспечение возможности участия детей с РАС в экскурсиях, работе детских коллективов* и пр. с целью развития коммуникации, а также развития интересов для последующей профессиональной подготовки.

### **Контрольные вопросы:**

1. Выделите основные положения Концепции специального федерального государственного стандарта начального школьного образования детей с ОВЗ, лежащие в основе создания специальных условий образования для детей с ОВЗ в образовательной организации.
2. Определите специалистов, необходимых для сопровождения ребенка с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной организации.
3. Раскройте специальные образовательные условия необходимые для комфортного пребывания ребенка с двигательной патологией в инклюзивной школе.
4. Опираясь на перечень особых образовательных потребностей слабовидящего или слепого ребенка, определите, какие специальные образовательные условия должны быть созданы для него в общеобразовательной организации?
5. Опишите порядок организации процесса создания специальных образовательных условий для детей с ОВЗ.
6. Раскройте роль учителя–логопеда при разработке рекомендаций для педагогов общеобразовательной организации по созданию специальных условий для детей с тяжелыми нарушениями речи.



### **Практические задания и упражнения:**

1. Проанализируйте специальные условия, созданные для ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в одной из школ вашего региона.
2. Опишите порядок организации процесса создания специальных образовательных условий для детей с ОВЗ.
3. Подберите в интернете материалы, описывающие успешные и неуспешные случаи интеграции детей с двигательной патологией. Проанализируйте эти случаи.
4. Опишите специальные условия, в вашей образовательной организации, созданные для детей с тяжелыми нарушениями речи.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### ***Основная литература***

1. Афанасьева Ю.А., Ерёмина А.А., Моргачёва Е.Н. Возможности адаптации общеобразовательного материала для обучения детей с нарушениями интеллектуального развития. – М.:РУДН, 2008.
2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ.- М.: Владос, 2011.
3. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Л.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: Методическое пособие. Инклюзивное образование. Выпуск 7. – Москва: МГППУ, 2011. – 280с.
4. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие/отв.ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013
5. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.
6. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. – 216 с. (серия «Инклюзивное образование»)
7. Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы (коллективная монография) / под ред. Н.М.Назаровой, Т.Г.Богдановой. М.:МГПУ, 2013.
8. Создание специальных образовательных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник /Отв. ред. С.В.Алехина //Под.ред. Е.В.Самсоновой. - М.:МГППУ,2012.-64 с.

### ***Дополнительная литература***

1. Детский церебральный паралич // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 1 (3).
2. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Инклюзивное образование. Выпуск 3.- Москва: Школьная книга, 2010.
3. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов, М., 2008.
4. Интегрированное обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе.- СПб, 2004.
5. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками. – М.: Книголюб, 2008.
6. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей. // Дефектология. – 1971. – № 6.
7. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989.
8. Наумов А.А. Построение педагогического процесса в условиях интегрированного (инклюзивного) образовательного учреждения: уч.-мет. пособие.- Пермь: ПГПУ, 2010
9. Открытое досье по инклюзивному образованию. Материалы в помощь менеджерам и администраторам. – Париж: типография ЮНЕСКО ED-2003 /WS/ 1.
10. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 т / Под редакцией В. В. Лебединского и К. Бардышевской. Т. I. - М: ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002.
11. Психология глухих детей / под ред. И.М.Соловьева. – М., 2005.
12. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование. Выпуск 2. - Москва: Школьная книга, 2010.
13. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2004.

### ***Список справочно-методических материалов***

1. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве / Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.
3. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.

4. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.
5. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.
6. Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.
7. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.

### РАЗДЕЛ 3. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ

#### 3.1. Универсальные учебные действия как основа диагностики процесса обучения детей с ОВЗ

Диагностику процесса обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) целесообразно проводить на основе изучения универсальных учебных действий (УУД). УУД формируются на основе высших психических функций и мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение), тесно связаны с личностным развитием, самоопределением школьника. Поэтому можно утверждать, что сформированность (или несформированность) универсальных учебных действий является важнейшим индикатором особых образовательных потребностей учащихся, характеризует возможности их обучения и развития.

Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний, формирование умений, образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной.

Развитие УУД обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей учащегося, которые в свою очередь определяют условия высокой успешности учебной деятельности и освоения предметных дисциплин.

ФГОС: Универсальные учебные действия – способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. При этом *знания, умения и навыки* рассматриваются как *производные* от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

Образовательно-воспитательная программа школы должна быть согласована с программой развития универсальных учебных действий. При отборе и структурировании содержания образования, выборе конкретных методов и форм обучения должны учитываться цели формирования конкретных видов УУД

Формирование универсальных учебных действий создает возможность соотносить учебные предметы с точки зрения приемов

познавательной деятельности, общих для осуществления познания этих предметных областей (А.Г.Асмолов и др., 2007, 2008).

### **3.2. Принципы диагностики обучения и развития детей с ОВЗ**

Психолого-педагогическая диагностика обучения и развития детей с ОВЗ реализуется на основе следующих принципов.

Основопологающим является *принцип комплексного изучения*, который предусматривает всестороннее обследование особенностей развития ребенка, – всех видов УУД, познавательной и эмоционально-волевой сфер, уровня развития личности, степени овладения навыками.

Диагностическое обследование строится с учетом *принципа целостного системного* изучения ребенка. Оно предполагает не только обнаружение отдельных проявлений нарушения психического развития, но установление связей между ними, выявление их причин. Этот подход базируется на положении Л.С.Выготского о структуре дефекта, что позволяет соответствующим образом строить анализ того или иного нарушения. Знание особенностей участия ребенка в различных видах деятельности, ее качественных и количественных результатов – все это помогает определить своеобразие развития его познавательной сферы и личности в целом, в том числе его интересы, целенаправленность, эмоционально-волевые качества и т.д.

Существенное значение имеет *принцип динамического изучения* ребенка, согласно которому при обследовании важно выяснить не только то, что дети знают и умеют, но и их потенциальные возможности в обучении. Этот принцип основывается на концепции Л.С.Выготского о соотношении обучения и развития, о зоне ближайшего развития. Реализация данного принципа предусматривает применение не только диагностических методик, соответствующих возрасту ребенка, но также методик, позволяющих выявлять его потенциальные возможности, т.е. определять зону ближайшего развития. Такие методики содержат задания, имеющие общий принцип решения при различной степени сложности. Предъявление заданий возрастающей сложности позволяет выяснить, какие из них ребенок в состоянии выполнить самостоятельно, а какие ему недоступны.

Обследование рекомендуется планировать и проводить с применением психологического обучающего эксперимента, а если такой возможности нет, то оказывать детям дозированную помощь, которая позволит прийти к положительным результатам и вместе с тем позволит получить представление о причинах, затрудняющих выполнение заданий.

### **3.3. Особенности психического развития детей с ОВЗ**

*Общие особенности развития детей с ОВЗ, которые определяют трудности формирования УУД:*

1. Трудности во взаимодействии с окружающим миром, приводящие к обеднению социального опыта, искажению способов общения с другими людьми. Все это усложняет социальную адаптацию детей и взрослых с различными типами нарушений развития: замедляются процессы усвоения и воспроизводства социального опыта, установления межличностных отношений. Своеобразие развития речи (отставание или недоразвитие) отмечено почти у всех детей с ОВЗ.

2. Особенности развития личности детей и подростков с ОВЗ: для них характерна неадекватная самооценка – переоценка или недооценка собственных возможностей, способностей, достижений. Это связано с замедленным формированием основных структурных компонентов личности – самосознания, эмоционально-волевой сферы, мотивации, уровня притязаний; ограничением контактов с людьми; реакцией личности на психотравмирующую ситуацию, обусловленную постепенным осознанием своей несостоятельности. Нарушения в развитии личности особенно сильно выражены в тех случаях, когда коррекционная работа проводится несвоевременно, или при неблагоприятном социальном окружении, при неадекватных изменениях в родительских установках. Все эти обстоятельства ослабляют способность личности к активному приспособлению к жизни и реализации имеющихся собственных возможностей.

*Специфические закономерности нарушенного развития:*

1) снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, которое может наблюдаться на протяжении длительного времени или быть характерным только для определенного периода онтогенеза (например, снижение количества и качества информации, поступающей через поврежденный анализатор при нарушении зрения или слуха);

2) трудности словесного опосредствования;

3) замедление процесса формирования понятий.

*Особые образовательные потребности (ООП)* – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

Когнитивные (познавательная сфера) составляющие – это владение мыслительными операциями, возможности восприятия и памяти (запечатление и сохранение воспринятой информации), активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире.

Энергетические составляющие – умственная активность и работоспособность.

Эмоционально-волевые возможности – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

К особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, определяющим специальные образовательные условия, относятся: адаптированная образовательная программа, введение в содержание обучения специальных разделов, не присутствующих в программах образования нормально развивающихся сверстников; специальные методы, приемы и средства обучения, обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения; бóльшая степень индивидуализации обучения, чем нормально развивающихся детей; особая образовательная среда (временная, пространственная) и др.

В норме при переходе к основному звену у учащихся в общем виде должны быть сформированы познавательные, личностные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия (А.Г. Асмолов и др., 2007, 2008).

Вместе с тем, многолетняя практика специального образования, имеющийся опыт интеграции и инклюзии школьников с ОВЗ в общеобразовательных организациях позволяют утверждать, что у этих детей все виды УУД сформированы недостаточно.

### ***3.4. Диагностика познавательных универсальных учебных действий***

***Познавательные УУД.*** Школьники с ОВЗ затрудняются произвольно и осознанно владеть общими приемами решения задач; осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий; использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения учебных задач; ориентироваться в разнообразных способах решения задач. Они затрудняются в осмыслении художественных и познавательных текстов; не всегда могут выделять существенную информацию (в том числе – из текстов разных видов); с большим трудом осуществляют анализ и синтез, сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям. Многие из них с большим трудом устанавливают причинно-следственные связи, не умеют устанавливать аналогии; не всегда могут осуществлять расширенный поиск информации (с использованием ресурсов библиотеки). Им сложно создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач. Дети с ОВЗ не умеют осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения образовательных задач (когнитивные составляющие).

Познавательные УУД обеспечивают способы познания окружающего мира, стимулируют процесс получения знаний и активного поиска и составляют совокупность разнообразных мыслительных

операций по получению, обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Для оценки сформированности целесообразно опираться на следующие *критерии*:

- самостоятельность выполнения заданий;
- точность и правильность выполнения заданий;
- достаточный темп;
- элементы креативности.

Ориентиром для оценки сформированности познавательных учебных действий у детей с ОВЗ по выделенным критериям могут быть следующие уровни (Е.Н. Моргачева). При высоком уровне развития познавательных УУД ребенок осуществляет анализ объектов, самостоятельно достраивая недостающие компоненты. Осуществляет синтез как составление целого из частей, самостоятельно достраивая и восполняя недостающие компоненты. Проводит сравнение, сериацию и классификацию предметов и явлений по самостоятельно выбранным критериям. Строит логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей, в широком круге изучаемых явлений. Формулирует и выстраивает логическую цепочку рассуждений. Создает и преобразовывает модели и схемы для решения задач. Произвольно и осознанно владеет общими приемами решения задач.

На базовом уровне осуществляет анализ объектов, выделяет их существенные и несущественные признаки. Осуществляет синтез как составление целого из частей. Проводит сравнение, сериацию и классификацию предметов и явлений по заданным критериям. Устанавливает причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений. Выстраивает логическую цепочку рассуждений с анализом истинности утверждений. Использует знаково-символические средства, в том числе модели и схемы (включая концептуальные) для решения задач.

При низком уровне испытывает трудности (не осуществляет) анализа объектов, не выделяет их существенные признаки. Испытывает значительные затруднения в осуществлении синтеза как составление целого из частей. Затрудняется в проведении сравнения, сериации и классификации предметов и явлений по заданным критериям. Испытывает выраженные сложности в установлении причинно-следственных связей в изучаемом круге явлений. Не может выстроить логическую цепочку рассуждений с анализом истинности утверждений. Затрудняется в использовании знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения задач.

### ***3.5. Диагностика регулятивных учебных действий***

*Развитие регулятивных действий* связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность



управления ребенком своей деятельностью и поведением. Произвольность выступает как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства.

Учащиеся с ОВЗ испытывают сложности в формировании и реализации компонентов универсальных учебных действий, связанных с организацией учебной деятельности – *регулятивных*. Это выражается в проблемах с постановкой целей, в несоблюдении (или формальном соблюдении) основных этапов деятельности, всех ее этапов, т.е. целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, а также коррекции и оценки результатов. Кроме того, у всех категорий детей с ОВЗ недостаточно сформирована произвольная регуляция деятельности (энергетические составляющие). Отставание в овладении речью, характерное для детей с ОВЗ, приводит к трудностям использования ее как средства организации деятельности. Нарушение соотношения компонентов деятельности приводит к скоплению отдельных малопродуктивных действий без ясно осознаваемой цели, превращая деятельность в нерегулируемую совокупность действий с потерей цели, отсутствием представления о ее достижении и трудностях самоконтроля.

Оценка сформированности регулятивных УУД проводится по следующим критериям:

- принятие задачи (адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней);
- план выполнения, регламентирующий пооперациональное выполнение действия в соотнесении с определенными условиями;
- контроль и коррекция (ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса, обнаружение ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений);
- оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение к успеху и неудаче);
- мера разделенности действия (совместное или разделенное);
- темп и ритм выполнения.

В начальной школе можно выделить следующие регулятивные учебные действия, которые отражают содержание ведущей деятельности детей младшего школьного возраста (А.Г.Асмолов и др.):

1. Умение учиться и способность к организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка):

- способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;
- умение действовать по плану и планировать свою деятельность;
- преодоление импульсивности, непроизвольности;

- умение контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками;
- умение адекватно воспринимать оценки и отметки;
- умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность;
- умение взаимодействовать с взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности.

2. Формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей:

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей;
- готовность к преодолению трудностей.

Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают следующие умения: выбирать средства для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; тормозить реакции, не имеющие отношения к цели.

### ***3.6. Диагностика личностных и коммуникативных учебных действий***

У детей с ОВЗ всех категорий недостаточно сформированы *личностные* УУД, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся. Они не в полной мере овладевают умениями соотносить поступки и события с принятыми этическими и моральными нормами; у них замедленно формируются все компоненты личностной структуры (эмоционально-волевые компоненты ООП).

Особые трудности вызывает овладение *коммуникативными* УУД, обеспечивающими социальную компетентность. Школьники с ОВЗ при переходе часто не учитывают разные точки зрения собеседников, не стремятся к сотрудничеству; не умеют четко формулировать собственное мнение и позицию, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в конфликтной ситуации; затрудняются задавать вопросы, контролировать себя и партнера, адекватно использовать языковые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, продуктивный диалог.

Коммуникация представляет собой структурно-уровневое образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: мотивационного, операционного и рефлексивного. У школьников с ОВЗ недостаточно сформированы все компоненты коммуникативных УУД. Ориентиром для оценки могут быть следующие уровни их развития

(Е.Л.Черкасова). Низкий уровень характеризуется негативным отношением к общению, замкнутостью, повышенной обидчивостью, раздражительностью, значительными трудностями вхождения в новый коллектив; при уровне ниже среднего - дети не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новом коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой. Они ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлениях перед классом, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу в общении. При среднем уровне у учеников отмечается стремление к контактам с разными людьми, отстаивание своего мнения, однако потенциал их склонностей, инициативность недостаточно устойчивы. При высоком уровне дети проявляют инициативу в общении, не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся к расширению круга знакомств. При очень высоком уровне дети испытывают потребность в общении, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, принимают самостоятельные решения в трудных коммуникативных ситуациях, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами.

Критериями оценки сформированности коммуникативных УУД являются:

- этапы развертывания коммуникативного акта (коммуникативное ядро, первичные коммуникативные навыки, комплексные коммуникативные умения);
- структуру коммуникативного акта (инициация, коммуникативная стратегия (цель), коммуникативная ситуация, коммуникативные тактики (речевые действия));
- организационные формы общения (установление отношений, планирование совместных действий, обсуждение результатов деятельности);
- общение на разных уровнях (в паре; в группе; в классе);
- вид общения (речевое монологическое, диалогическое; речевое устное, письменное; неречевое).

Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий соответствует трем уровням (Е.Л.Черкасова):

*Низкий уровень* не соответствует требованиям к результатам освоения коммуникативных универсальных учебных действий, определенных ФГОС начального общего образования.

*Базовый уровень* соответствует требованиям к результатам освоения коммуникативных универсальных учебных действий, определенных ФГОС начального общего образования:

- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;
- активное использование речевых средств решения коммуникативных и познавательных задач.

*Высокий уровень* соответствует отдельным умениям в рамках требованиям к результатам освоения коммуникативных универсальных учебных действий, определенных ФГОС основного общего образования:

- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;
- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

Таким образом, комплексная психолого-педагогическая диагностика обучения и развития ребенка с ОВЗ, проведенная на основе оценки сформированности УУД, позволит соответствующим образом модифицировать адаптированную образовательную программу, определить форму и сроки получения образования конкретным ребенком с ОВЗ на основе анализа его особых образовательных потребностей.

### **Контрольные вопросы:**

1. Какие принципы лежат в основе психолого-педагогической диагностики обучения и развития ребенка с ОВЗ?
2. Как влияет сформированность познавательных универсальных учебных действий на усвоение программы обучения детьми с ОВЗ. Для обоснования своего ответа используйте рекомендованную литературу.
3. Какие виды универсальных предметных действий выделены на основе ФГОС?

### **Практические задания и упражнения:**

1. Проанализируйте особенности психического развития детей с ОВЗ конкретной категории с точки зрения критериев оценки сформированности

различных универсальных учебных действий. Используйте для этого рекомендованную литературу.

2. Каковы особенности развития УУД у детей с ОВЗ – раскройте на примере конкретной категории детей. Используйте анализ собственного педагогического опыта или педагогического опыта своих коллег.

3. Приведите примеры разных уровней сформированности познавательных универсальных учебных действий.

4. Подберите задания для диагностики сформированности коммуникативных учебных действий у детей с ОВЗ. Для этого используйте рекомендованную литературу, методические и справочные материалы.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### ***Основная литература***

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2007.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей с ОВЗ. / Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной. - М: Академия, 2011.
4. Специальная педагогика. Под ред. Н.М.Назаровой. М.: Академия, 2013.
5. Специальная психология. Под ред. В.И.Лубовского. М.: Академия 2011.
6. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / Под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачёвой.– М.: Национальный книжный центр, 2014.

### ***Дополнительная литература***

1. Акимова М.К, Гуревич К.М. Психодиагностика. – СПб: Питер, 2008.
2. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. – М.: Владос. – 2010.
3. Черкасова Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие.- М.: Национальный книжный центр, 2011.

### ***Список справочно-методических материалов***

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;
2. ФГОС Основного общего образования. Примерные программы по учебным предметам. Литература 5 – 9 классы. 2010.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2013.

## РАЗДЕЛ 4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РЕБЕНКА С ОВЗ

### *4.1. Адаптированная образовательная программа*

Понятие адаптированной образовательной программы появилось впервые в ФЗ «Об образовании в РФ» 2012 года, - это обусловлено тем, что так же впервые в отечественной истории законодательно предусматривается введение специальных федеральных государственных образовательных стандартов образования (СФГОС) для детей с ОВЗ. ФЗ «Об образовании в РФ»: «В целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования» (ст. 11, п. 6).

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса должно быть ориентировано на полноценное и эффективное получение образования всеми учащимися образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику.

Программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса отражается в трех документах – программе коррекционной работы, являющейся составной частью основной образовательной программы, разрабатываемой образовательной организацией на основе рекомендуемого перечня общеобразовательных программ, адаптированной основной общеобразовательной программе, адаптированной образовательной программе, разрабатываемой с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

В соответствии с п. 19.8. ФГОС начального образования *Программа коррекционной работы в образовательном учреждении* должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования и должна обеспечить:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

Коррекционная программа предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации образовательного процесса.

В письме Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. N 03-255 "О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования" дано разъяснение, что стандарт учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. В основной образовательной программе начального и основного общего образования, которая должна быть разработана в образовательном учреждении на основе ФГОС, можно заложить все специфические особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: увеличение сроков обучения; программу коррекционной работы; специальные пропедевтические разделы, направленные на подготовку обучающихся к освоению основной образовательной программы; особые материально-технические условия реализации основной образовательной программы и др.

*Адаптированная основная образовательная программа* – образовательная программа, адаптированная для обучения определенных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, т.е. образовательная программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов (ФЗ, ст.2, п.п. 28).

*Адаптированная образовательная программа* – это образовательная программа, адаптированная для обучения ребенка с ОВЗ (в том числе с инвалидностью), разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы, с учетом адаптированной основной образовательной программы и в соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями категории лиц с ОВЗ.

При определении адаптированной образовательной программы ключевым моментом является понятие «образовательная программа» - это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

Для реализации инклюзивного образовательного процесса необходимо применение адекватных возможностям и потребностям

обучающихся современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы (в рамках разработки АОП), а также адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с ОВЗ, адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др. Важным компонентом является создание условий для адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников, школьном сообществе, организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей, организация программ дополнительного образования, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы, а также использование адекватных возможностям детей способов оценки их учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности.

В рамках реализации адаптированной образовательной программы образовательное учреждение должно быть обеспечено удовлетворяющими особым образовательным потребностям детей с ОВЗ учебниками, в том числе, учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью, соответствующей учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы. Образовательное учреждение, специалисты сопровождения должны иметь доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), в том числе к электронным образовательным ресурсам, предназначенным для детей с ОВЗ. Библиотека образовательного учреждения должна быть укомплектована общими и специализированными для детей с ОВЗ печатными образовательными ресурсами и ЭОР по всем учебным предметам учебного плана, а также иметь фонд дополнительной литературы. Фонд дополнительной литературы должен включать детскую художественную и научно-популярную литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие реализацию основной образовательной программы начального общего образования. Библиотека образовательного учреждения, где обучаются дети с ОВЗ, должна быть укомплектована научно-методической литературой по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике, печатными образовательными ресурсами и ЭОР, включая формирование «академических» знаний и жизненной компетенции ребенка с ОВЗ, а также иметь фонд дополнительной литературы по актуальным проблемам обучения и воспитания разных категорий детей с ОВЗ, обучающихся в данной школе. Этот дополнительный фонд должен включать научно-методическую литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие обучение ребенка с ОВЗ.



#### **4.2. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с нарушением зрения**

Адаптированная образовательная программа разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы в соответствии с особыми образовательными потребностями конкретной категории обучающихся с ОВЗ (с нарушениями зрения – слепых, слабовидящих). При этом адаптации и модификации подлежат программы учебных предметов; учебники и рабочие тетради; электронные средства и формы организации обучения; способы учебной работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности (способы организации коллективной учебной деятельности, способы коммуникации, способы предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и мн. др.).

*Структура адаптированной образовательной программы* может включать несколько модулей:

- Индивидуальный учебный план, включающий объем и формы организации обучения.
- Адаптированные программы изучаемых предметов.
- Программы психолого-педагогической поддержки (программа логопедической работы, программа работы психолога, программа работы дефектолога (тифлопедагога) - индивидуальные и групповые занятия коррекционно-педагогической и психологической направленности в соответствии со специфическими психофизическими особенностями и образовательными потребностями той или иной группы обучающихся; включение специфических учебных предметов, необходимых для компенсации нарушений – например, таких как: «Социально-бытовая ориентировка», «Фонетическая ритмика» и др.).

Зрительная депривация обуславливает возникновение у слепых и слабовидящих детей конкретных специфических трудностей в учебно-познавательной деятельности, которые и определяют особые образовательные потребности учащихся этой категории. Следствием недостаточности зрения или слепоты является отставание в интеллектуальном, социальном и эмоциональном развитии.

Трудности в определении цвета, формы, размера предметов, формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов у слепых и слабовидящих детей создают потребность в формировании адекватных зрительных образов. Важной специальной образовательной потребностью является потребность в навыках различного рода пространственной ориентировки (на своем теле, рабочей поверхности, микро- и макропространстве и др.), выработке координации глаз-рука, мелкой и крупной моторики. Низкий уровень развития зрительно-моторной координации, плохое запоминание учащимися букв, трудности в различении конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их

элементов, наличие серьезных затруднений в копировании букв обуславливают специфическую потребность в формировании навыков письма и чтения, в том числе на основе шрифта Брайля и с применением соответствующих технических средств письма, в пользовании соответствующими компьютерными программами. Трудности в осуществлении мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), полное или частичное выпадение такого компонента как зрительная память у детей с нарушениями зрения формируют у них потребность в специальном развитии познавательной, интеллектуальной деятельности с опорой на сохранные анализаторы.

*Адаптированная образовательная программа* строится на базе основной образовательной программы (ООП) и в соответствии с особенностями и соответствующими им особыми образовательными потребностями ребенка с нарушением зрения и учитывает: разнообразные проблемы речевого развития; специфику формирования и реализации мыслительной деятельности; специфические проблемы памяти; ослабленную познавательную активность; нарушения в становлении и развитии всех компонентов моторной сферы (в том числе для формирования навыков письма, чтения); ограниченное и замедленное восприятие, снижение скорости переработки всех видов информации; пробелы в знаниях об окружающем мире и межличностных отношениях; отклонения от нормы в развитии личности (навыки социального поведения и коммуникации, самоидентификация и самооценка и др.).

При этом *адаптированию и модификации подлежат также:* программы учебных предметов; учебники и рабочие тетради; электронные средства и формы организации обучения; способы учебной работы с учащимися с нарушениями зрения (способы организации коллективной учебной деятельности, способы коммуникации, способы предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и мн. др.). Адаптированная образовательная программа реализуется в *специальной образовательной среде* и предусматривает включение разделов (модулей), обеспечивающих коррекционно-компенсирующую и коррекционно-развивающую направленность образования (индивидуальные и групповые занятия коррекционно-педагогической и психологической направленности в соответствии со специфическими психофизическими особенностями и образовательными потребностями незрячих или слабовидящих обучающихся); включение специфических учебных занятий, необходимых для компенсации нарушений: «Социально-бытовая ориентировка», «Пространственная ориентировка», «Логопедическая ритмика», «Охрана и развитие остаточного зрения и зрительного восприятия», «Развитие осязания и мелкой моторики», «Развитие мимики и пантомимики», «Предметно-практическая деятельность», «Коррекция недостатков

развития и трудотерапия». Ориентиром для составления адаптированной образовательной программы могут быть образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 3 и 4 видов, а также специализированные учебники для школ этих видов, соответствующая методическая литература.

Содержание учебных пособий для обучения учащихся с нарушениями зрения и с сохранным интеллектом практически не отличается от содержания таких же пособий для обычных учащихся, однако в оформлении учебников и учебных пособий имеется определенная специфика. Тексты в учебниках для слепых напечатаны рельефно-точечным шрифтом по системе Брайля и снабжены рельефными рисунками, чертежами, схемами. Для слепых, имеющих остаточное зрение, необходимы учебники, сочетающие рельефную и цветную печать. В учебниках для слабовидящих используется более крупный плоскочечатный шрифт и используются адаптированные цветные иллюстрации (отсутствуют мелкие детали и выделены четко контуры изображений).

Широкое применение современных специальных *технических средств*. Особое место среди них занимает **компьютер**, благодаря которому учащийся с нарушением зрения получает простор доступа к учебной и социально-культурной информации, широкой межличностной коммуникации – учебно-познавательной, индивидуально-личностной. Применение компьютерной техники в условиях инклюзивного образования позволяет решить проблему *индивидуализации обучения*, обеспечивая построение и реализацию каждому учащемуся с нарушением зрения *индивидуального образовательного маршрута*, возможность оперативной обратной связи и оказания быстрой индивидуальной помощи в случае затруднения на каждом этапе усвоения учебной информации. При этом учитель, тьютор или учитель-ассистент могут варьировать уровень и вид помощи в ходе решения учащимся учебной задачи.

Локальная компьютерная сеть в образовательной организации с рабочими (учебными) местами для всех учащихся, возможности дистанционного компьютерного контакта зрячих учащихся класса, учителя, тьютора с незрячим учащимся на дому, выход в Интернет и использование учебных Интернет-программ, – все это позволяет в значительной мере преодолеть информационный и коммуникативный барьеры для незрячих учащихся. Информацию о возможном оснащении компьютерными обучающими программами можно получить на сайте [www.sko-school.ru](http://www.sko-school.ru).

Широкое применение практических форм и методов обучения, учитывающих особенности учащихся с нарушением зрения, в учебном процессе.

*Индивидуальный подход в удовлетворении общих и специальных образовательных потребностей учащегося с нарушением зрения.*

Различия в образовательном стартовом уровне, в степени компенсации зрительного нарушения, в сформированности универсальных учебных действий детей с нарушенным зрением требуют индивидуального подхода к каждому из них при построении индивидуальной программы обучения и воспитания, а также психолого-педагогического и социального сопровождения.

Важное место занимает подготовительная работа к приему каждого учащегося с нарушением зрения в общеобразовательную организацию. Это может быть, прежде всего, проведение «Дня открытых дверей», консультирование родителей, первое знакомство с учащимся. Необходимо получить информацию о социальных условиях жизни учащегося, его образовательной биографии (наличие или отсутствие ранней помощи, специального дошкольного образования, включенности родителей в коррекционно-образовательный процесс, уровень их необходимой компетентности). При поступлении в инклюзивный класс на основе заключения ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) для данного ребенка с нарушением зрения составляется адаптированная образовательная программа и заключается договор между школой и родителями (или законными представителями) учащегося о характере предоставляемых образовательных и коррекционно-образовательных услуг, формах и способах участия родителей в процессе обучения и воспитания ребенка с нарушением зрения и ориентировочных результатах инклюзивного обучения.

Адаптированная образовательная программа обучения на основе рекомендаций ПМПК предусматривает, таким образом, корректировку как самого учебного процесса (сроки, содержание учебного плана, формы и методы обучения), так и корректировку критериев и условий определения результатов обучения для каждого учащегося с нарушением зрения. Также она должна включать комплекс мероприятий по медико-психолого-социально-педагогическому сопровождению.

Для реализации адаптированной образовательной программы и сопровождения учащихся с нарушениями зрения в школе должна функционировать *служба комплексного сопровождения учащихся с нарушениями зрения*, в задачи которой входит реализация применительно к каждому учащемуся этой категории индивидуальной комплексной программы реабилитации.

Служба комплексного сопровождения в общеобразовательной организации обеспечивает учащихся тьюторами (наставниками), осуществляет психологическую и социально-педагогическую поддержку учащихся и их родителей в период их адаптации на начальном этапе обучения, проводит необходимые медицинские, психокоррекционные и

иные мероприятия в соответствии с индивидуальными программами реабилитации в течение всего периода обучения, обеспечивает психологическую диагностику и поддержку, а также совместно с социальными службами города (района) обеспечивает профориентацию и профконсультирование выпускника в период окончания им общеобразовательной организации, а также сопровождение его перехода на новую ступень обучения (профессиональное образование) либо трудоустройства и социально-трудовой адаптации на предприятии (в учреждении, организации).

Построение учебных планов и программ должно осуществляться на блочно-модульной основе, обеспечивая учащимся возможность поэтапного прохождения определенных уровней, этапов освоения значимых компетенций с последующим их закреплением и формированием предпосылок для перехода на следующий уровень.

При составлении адаптированных программ учебных предметов для незрячих школьников начальных классов необходимо обеспечивать коррекционную направленность всего учебного процесса. Она выражается, во-первых, в том, что обучение строится на иной знаковой системе, которая имеет свои особенности и отличается от знаковой системы, на основе которой идет обучение зрячих. Поэтому в содержание обучения всех учебных предметов должны быть включены специальные разделы по изучению элементов знаковой системы, используемых незрячими: русский язык, развитие речи – изучение системы Брайля и плоскопечатной системы (Гебольд); в математике – системы математического кодирования (Марбургская и ВОС), чтение рельефных чертежей; в музыке – нотная грамота; в изобразительном искусстве – система чтения рельефного рисунка (в том числе особенности зрительного восприятия перспективы, глубины и др. и их изображения на плоском рисунке; в географии – работа с рельефными картами и глобусом и т.д.

Во-вторых, расширение представлений незрячих детей о внешнем мире, ознакомление с внешним миром, действиями и деятельностью человека в нем.

При составлении адаптированной программы по русскому языку для учащихся начальных классов с нарушением зрения должен быть предусмотрен подготовительный период. Его необходимость обусловлена особенностями познавательной деятельности учащихся с нарушением зрения и недостаточной подготовленностью к школе по сравнению со зрячими сверстниками. Обучение русскому языку должно начинаться с работы по формированию представлений на основе обогащения зрительного опыта учащихся, установлению соответствия между словом и конкретным образом предмета, подготовки глаза и руки к письму. Эта работа должна быть предусмотрена и на последующих этапах обучения языку. Также в программе по языку большое внимание должно быть

уделено чтению и письму по системе Брайля на основе использования тактильно-двигательных ощущений. Должно быть предусмотрено формирование предметных представлений, уточняющих содержание слов, умение работать с рельефными грамматическими схемами, сюжетными рисунками и другими специальными дидактическими материалами, определенную часть которых приходится изготавливать учителю самостоятельно (или с помощью волонтеров, родителей) например, матерчатые книги с матерчатыми рисунками-аппликациями.

Особое внимание следует уделить развитию устной речи – обогащение словаря, развитие фразовой речи, связных высказываний, монологической речи.

В адаптированной программе по математике также должно быть предусмотрено наличие подготовительного периода. В содержание обучения по математике должен быть включен материал на обогащение пространственных представлений, навыков ориентировки в микро- и макропространстве. Значительно большее время отводится формированию представлений о величине, форме, количестве, пространственном положении предметов и чертежно-измерительных действий. Для слепых учащихся большое значение имеет формирование временных представлений, связанных с движением солнца.

Программа по формированию естествоведческих знаний должна содержать большое количество предметных уроков, экскурсий и практических занятий для обогащения зрительного и предметно-практического опыта детей и формирования необходимых представлений об окружающей их действительности. Важно включить в содержание обучения для детей с нарушениями зрения изучение специальных приемов и способов ориентирования и выполнения правил дорожного движения для обеспечения безопасного передвижения по улицам (для этого необходимо предусмотреть обеспечение занятий рельефными схемами улиц, площадей с обозначениями переходов, маршрутами движений, звуковыми светофорами и локаторами, а также предусмотреть практические занятия в реальной обстановке).

Особое внимание должно быть уделено формированию умений выделять элементарные сигнальные признаки предметов и объектов живой и неживой природы при помощи осязания, слуха, обоняния, остаточного зрения. Для этого должно быть увеличено учебное время для проведения опытов, наблюдений, практических работ, экскурсий.

При формировании адаптированной образовательной программы и учебного плана по изобразительному искусству для слепых и слабовидящих учащихся важен правильный выбор видов объектов и средств изобразительной деятельности, которые будут способствовать развитию восприятия, наглядно-образного мышления и эстетическому воспитанию. Особое внимание должно быть обращено на обучение

чению и выполнению изображений, пластическому моделированию и декоративно-прикладной деятельности.

Применение *наглядных методов* также требует *организации наблюдения*, т.е. учащимся должны быть предоставлены вопросы, ориентирующие их на изучение тех или иных частей изучаемого объекта, его определенных характеристик и проч. Результаты наблюдения должны быть отражены в ответах учащихся с нарушением зрения на поставленные вопросы, в самостоятельных практических действиях. Важно, чтобы учащийся мог сочетать словесное восприятие действий, предметов и ситуаций с возможностью самостоятельно изучить объект, материал на ощупь.

Выполнение *практических работ и опытов* в инклюзивном обучении целесообразно проводить парами или «бригадами», в которых присутствует смешанный состав учащихся. Взаимопомощь, взаимообучение, упражнение в деловом общении, – эти и другие преимущества дает такая форма организации работы. При этом целесообразно отводить больше времени на лабораторные и практические работы. Практическое обучение учащихся с нарушением зрения должно опираться на такие методы, которые обеспечивают чувственное, *наглядно-практическое освоение* учебного материала. Принимая во внимание быструю утомляемость учащихся с нарушением зрения, необходимо чередовать и дозировать формы предъявления учебной информации – например: устное сообщение – работа с текстом – работа со схемой – работа с макетом (моделью), работа с компьютером и т.п.

#### ***4.3. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с нарушением слуха***

Для детей с нарушением слуха, обучающихся в образовательной организации совместно со слышащими сверстниками разрабатывается адаптированная индивидуальная программа – документ, который отражает специальные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка с нарушением слуха на разных ступенях получения образования.

Для разработки адекватной адаптированной образовательной программы глухого и слабослышащего ребенка необходимо на этапе предварительной подготовки проанализировать программы для специальных (коррекционных) школ I - II видов с целью определения необходимого минимума содержания обучения детей с нарушением слуха.

Также при разработке программы необходимо учитывать характер особых образовательных потребностей ребенка в зависимости от степени потери слуха, уровня слухового восприятия, особенностей восприятия и

воспроизведения речи, специфики психического развития, а также его потенциальных возможностей.

При адаптации образовательной программы для определения возможностей и трудностей при освоении учебного материала необходимо провести обследование уровня сформированности общих, математических и пространственных представлений; особое внимание обращается на уровень речеслухового восприятия и речевого развития глухого/слабослышащего ребенка, а также его коммуникативные возможности.

В адаптированной образовательной программе должны быть представлены следующие структурные элементы:

- учебный план (его инвариантная и вариативная части);
- рабочие программы;
- расписание занятий;
- коррекционно-развивающие программы, разработанные исходя из индивидуальных особенностей, специфики уровня слухового восприятия и речевого развития ребенка с разной степенью потери слуха;
- система отслеживания динамики развития ребенка по каждому выбранному направлению коррекционно-развивающей работы;
- мероприятия по социализации.
- Данные разделы, в совокупности, позволяют обеспечить психолого-педагогическое сопровождение с ребенком с нарушением слуха по различным направлениям.

#### ***4.4. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата***

Для организации оптимального психолого-педагогического сопровождения ребёнка с НОДА в образовательном процессе, группа детей с двигательными нарушениями характеризуется вариативными сочетаниями двигательных, познавательных и речевых нарушений, что необходимо учитывать при организации обучения этих детей и определении его содержания. В связи с этим типология должна быть ориентирована на оценку возможностей детей осваивать образовательные программы и прогнозировать динамику их развития. Типология, основанная на оценке сформированности двигательных познавательных и социальных способностей у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, может служить ориентиром при определении структуры и содержания содержания адаптированной образовательной программы ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата.

1 группа. Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного этиопатогенеза, передвигающиеся самостоятельно или с ортопедическими средствами, имеющие нормальное психическое развитие и разборчивую речь. Достаточное интеллектуальное развитие у этих детей в некоторых случаях сочетается с отсутствием уверенности в



себе, самостоятельности, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни.

Эти дети успешно могут быть интегрированы в массовую школу при создании необходимой среды, адекватной их особенностям.

2 группа. Дети с лёгким дефицитом познавательных и социальных способностей, передвигающиеся при помощи ортопедических средств или лишённые возможности самостоятельного передвижения, имеющие нейросенсорные нарушения в сочетании с ограничениями манипулятивной деятельности и дизартрическими расстройствами разной степени выраженности. Замедленный темп психического развития у детей с двигательными нарушениями в следствии поражения ЦНС чаще всего характеризует благоприятная динамика умственного развития. Они легко используют помощь взрослого при обучении, у них достаточное, но несколько замедленное усвоение нового материала. При адекватной коррекционно-педагогической работе дети часто догоняют сверстников в умственном развитии, поэтому их можно интегрировать в массовую школу, однако специально приспособленная среда для них не может быть единственным условием. Дети нуждаются в организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с учителем-логопедом и учителем-дефектологом.

3 группа. Дети с двигательными нарушениями разной степени выраженности и с легкой и средней степенью интеллектуальной недостаточности, осложненными нейросенсорными и дизартрическими нарушениями, системным недоразвитием речи и системное недоразвитие речи. На первый план выступает недостаточность высших форм познавательной деятельности – абстрактно-логического мышления и гностических функций. При сниженном интеллекте особенности развития личности характеризуются низким познавательным интересом, недостаточной критичностью. Отмечается безразличие, слабость волевых усилий и мотивации. Возможность обучения этих детей в массовой школе невелика, в специальном образовательном учреждении подготовить их к самостоятельной жизни значительно легче. В таком учреждении ведется специальная целенаправленная коррекционно-развивающая работа по развитию манипулятивной функций рук, по развитию познавательной деятельности и речи, в некоторых случаях необходим сурдопедагог.

4 группа. Дети с тяжёлыми опорно-двигательными нарушениями неврологического генеза, которые приводят полной или почти полной зависимости от посторонней помощи в передвижении, самообслуживании и предметной деятельности. Их общение затруднено в связи с несформированностью языковых средств и речедвигательных функций. Степень умственной отсталости в этой группе может быть различной. Дети с менее выраженным интеллектуальным недоразвитием имеют

предпосылки для формирования представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации. Так, у большинства детей проявляется интерес к общению и взаимодействию, что позволяет обучать детей пользоваться невербальными средствами коммуникации (жесты, мимика, графические изображения и др.); наличие отдельных двигательных действий (захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи и др.), создаёт предпосылки для обучения детей выполнению доступных операций самообслуживания и предметно-практической деятельности. При более выраженных интеллектуальных нарушениях возможности формирования общения и самообслуживания крайне ограничены. В этой группе обучение строится с учётом специфики развития каждого ребёнка, а также в соответствии с типологическими особенностями развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями на основе индивидуально разработанных программ.

Таким образом, вследствие неоднородности состава детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата диапазон различий в уровне и содержании их школьного образования предполагает их образовательную дифференциацию, которая может быть реализована при использовании различных адаптированных программ для каждой группы детей с двигательными нарушениями.

#### *Требования к структуре образовательных программ*

Для успешной интеграции в общеобразовательную школу дети с НОДА, помимо организации доступной среды, нуждаются в организации специальной помощи. Обязательным условием является **систематическая** специальная психолого-педагогическая поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого ребенка с двигательными нарушениями. Психолого-педагогическая поддержка предполагает:

- помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, одноклассниками, родителями, учителями;
- работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе/школе;
- поддержание эмоционально комфортной обстановки в классе;
- обеспечение ребенку успеха в доступных ему видах деятельности с целью предупреждения у него негативного отношения к учебе и ситуации школьного обучения в целом.

Успешно интегрироваться в общеобразовательную среду могут дети 1 и 2 группы с НОДА. Исходя из этого, для данных детей рекомендуется использовать два варианта адаптированных программ, результат освоения которых предполагает, что итоговые достижения обучающихся с НОДА в целом будут соответствовать требованиям к итоговым достижениям здоровых сверстников, определяемым действующим ФГОС, но при этом

оцениваются как с точки зрения освоения «академического» компонента образования, так и жизненной компетенции ребенка.

*Первый вариант* адаптированной программы адресован обучающимся с НОДА, достигшим к моменту поступления в школу уровня развития, близкого возрастной норме и имеющим положительный опыт общения со здоровыми сверстниками. Этот вариант максимально приближен к стандарту обучения детей с нормальным развитием.

#### *Требования к структуре адаптированной образовательной программы*

Структура адаптированной образовательной программы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата соответствует основной цели их образования – включение в образовательное пространство, ориентированное на норму развития.

В структуре адаптированной образовательной программы, также как и в структуре других адаптированных образовательных программ, выделяется восемь образовательных областей.

Содержание каждой из восьми образовательных областей направлено на освоение обучающимися с НОДА как «академического» компонента, так и компонента жизненной компетенции.

Функция «академического» компонента – оснащение ребенка знаниями и умениями в большей степени для их применения в будущем. Предполагается, что, повзрослев, ребенок сможет сам выбрать из полученных знаний, умений и навыков необходимое ему для личного, профессионального и социального роста. При разработке «академического» компонента в каждой из восьми содержательных областей во всех вариантах стандарта должен использоваться принцип разумного превышения актуальных возможностей ребенка. Обучение должно организовываться в зоне ближайшего развития и «вести» его за собой, а зона ближайшего развития должна определяться с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей ребенка.

Согласно Проекту Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата 2013 г. академический компонент в каждой области не изменен в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников, но усилено внимание к формированию полноценной жизненной компетенции, использование полученных знаний в реальных условиях. В связи с неизбежно вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к ребенку, но ограничивающей его контакты и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по планомерному введению ребенка в более сложную социальную среду. Ее смыслом является поэтапное и планомерное развитие жизненных компетенций в различных областях.

Функция компонента «жизненной компетенции» - это обеспечение ребенка практическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми уже сейчас в повседневной жизни и формирующими основу дальнейшего развития отношений с окружением.

При разработке компонента «жизненной компетенции» в каждой из образовательных областей во всех вариантах стандарта принципиальным является определение последовательных шагов усложнения среды, которое необходимо и полезно ребенку, т.е. стимулировать, а не подавлять его развитие.

Обучающийся с НОДА получает образование, сопоставимое на всех его уровнях, с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки.

Ребенок полностью включен в общий образовательный поток и по окончании школы может получить такой же документ об образовании, как и его здоровые сверстники. Осваивая основную образовательную Программу, требования к которой установлены действующим ФГОС, обучающийся с НОДА имеет право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации в иных формах. В случае необходимости среда и рабочее место обучающегося с НОДА должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья.

Обязательной является систематическая специальная помощь – создание условий для реализации особых образовательных потребностей. Основная образовательная Программа (требования к которой установлены действующим ФГОС), обязательно поддерживается Программой коррекционной работы, направленной на развитие жизненной компетенции ребенка и поддержку в освоении основной образовательной Программы. Таким образом, программа коррекционной работы является неотъемлемой частью основной образовательной программы, осваиваемой обучающимся с НОДА.

Устанавливаются следующие обязательные направления коррекционной работы, составляющие структуру Программы коррекционной работы в первом варианте ФГОС для обучающихся с НОДА:

- поддержка в освоении основной образовательной Программы;
- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми и учащимися по вопросам создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;

- овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

При составлении программы коррекционной работы, направленной на развитие жизненной компетенции ребенка и поддержку в освоении основной образовательной Программы, необходимо руководствоваться рекомендациями, зафиксированными в *Индивидуальной Программе Реабилитации ребенка-инвалида (ИПР)* в разделе: «Мероприятия психолого-педагогической реабилитации», выдаваемой федеральными государственными учреждениями Медико-Социальной Экспертизы.

При инклюзивном обучении детей с НОДА необходимо осуществлять мультидисциплинарный подход в сопровождении обучающихся в образовательном процессе. Необходимую медико-социальную помощь дети с НОДА могут получать в специализированных центрах.

Коррекционную помощь оказывают специалисты: дефектолог, логопед, специальный психолог или педагог-психолог, прошедший специальную подготовку, позволяющую удовлетворять особые образовательные потребности ребенка. Коррекционную поддержку осуществляет именно тот специалист, который необходим ребенку с НОДА, исходя из индивидуальных особенностей развития.

Для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы следующие психолого-педагогические знания:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с НОДА и нормальным развитием;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

В случае появления стойких затруднений в ходе обучения и/или взаимодействия со здоровыми сверстниками обучающийся с НОДА направляется на комплексное обследование в психолого-медико-педагогические комиссии с целью выработки рекомендаций родителям и специалистам по его дальнейшему обучению.

*Второй вариант* адаптированной программы предназначен для второй группы детей с НОДА. Эти учащиеся получают образование,

сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием здоровых сверстников, но в более пролонгированные календарные сроки на основе индивидуального учебного плана. Обязательной является организация специальных условий обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей.

Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями ограничений здоровья и особыми образовательными потребностями категории обучающихся с НОДА и дополнительно приспособляются к конкретному ребёнку.

Устанавливаются следующие обязательные направления коррекционной помощи для детей с НОДА, осваивающих второй вариант адаптированной программы. Эти направления образуют структуру Программы коррекционной работы, дополняющей основную образовательную программу:

1. развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, развитие способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;
2. овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
3. овладение навыками коммуникации;
4. дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации;
5. осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.
6. специальная поддержка освоения основной образовательной программы, включающая коррекционно-развивающую работу по развитию познавательной и речевой деятельности детей с НОДА.

Педагоги, работающие в условиях инклюзивного класса с детьми с НОДА должны получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, быть готовыми и профессионально компетентными решать проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ребенок с НОДА (особенно с ДЦП) требует от учителя больше внимания, в случае выраженных двигательных нарушений, чем традиционно развивающийся, поэтому наполняемость класса, где обучается ребенок с нарушением ОДА, должна быть меньше. В случае необходимости (выраженные двигательные расстройства, тяжелое поражение рук, препятствующее формированию графо-моторных навыков) рабочее место обучающегося с НОДА должно быть специально организовано в соответствии с особенностями ограничений его здоровья.

Необходимо предусмотреть наличие персональных компьютеров, технических приспособлений (специальная клавиатура, различного вида), контакторы, заменяющие мышь (джойстики, трекболы, сенсорные планшеты). В этом случае сопровождать работу ребенка во время урока должен тьютор.

При реализации общеобразовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение.

Общеобразовательные программы реализуются образовательной организацией как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации.

#### *Требования к результатам освоения адаптированных образовательных программ*

Требования к результатам – это описание планируемых результатов образования.

Характеристика ожидаемых результатов должна даваться только в единстве всех компонентов образования. Недопустимо рассматривать результаты освоения отдельных линий, поскольку даже их сумма может не отражать ни общей динамики социального развития ребёнка с ОВЗ, ни качества его образования. В частности, у части детей могут быть вполне закономерные локальные затруднения в освоении отдельных линий и даже областей образования, но это не должно рассматриваться как показатель их неуспешности в целом и тем более – нецелесообразности перехода на следующий уровень образования.

Подход к оценке знаний и умений обучающегося с НОДА по «академическому» компоненту предлагается в целом сохранить в его традиционном виде. При этом учёт особых образовательных потребностей детей с нарушением ОДА ребёнка предполагает введение специальной и подробной шкалы оценок. Подобные шкалы необходимы для выявления и оценки даже минимальных шагов в развитии активности и продвижении ребёнка в освоении образовательной программы, оценки собственно коррекционного эффекта обучения и обеспечения возможности гибкой индивидуальной корректировки плана дальнейшего формирования академических знаний, умений и навыков в выбранной области образования.

Данные материалы составлены на основе Проекта Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата 2013 г.

#### ***4.5. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с нарушением интеллектуального развития***

В группу детей с нарушением интеллектуального развития входят дети с задержкой психического развития (ЗПР) и умственно отсталые дети.

Дети с ЗПР, имеющие незначительные нарушения развития, легко включаются в инклюзивное образование. Для детей с умственной отсталостью целесообразно обучение в специальных классах по программам, разработанным для специальных (коррекционных) школ VIII вида.

#### *Адаптированная образовательная программа для школьников с ЗПР*

*Цель адаптированной программы для детей с задержкой психического развития:* изменение образовательной программы в зависимости от актуального состояния здоровья, индивидуальных психофизических возможностей и особенностей ребенка с ЗПР, создание условий для коррекции нарушений и социальной адаптации.

#### **Задачи программы:**

- своевременное выявление детей с трудностями в адаптации, обусловленными задержкой психического развития;
- определение особых образовательных потребностей детей с ЗПР;
- определение особенностей организации образовательного процесса для детей с ЗПР в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности создание условий, способствующих освоению детьми с ЗПР основной образовательной программы НОО и их интеграции в образовательном учреждении;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с задержкой психического развития с учётом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- разработка и реализация индивидуальных учебных планов, организация индивидуальных и (или) групповых занятий для детей с ЗПР;
- обеспечение возможности обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам и получения дополнительных образовательных коррекционных услуг;
- реализация системы мероприятий и социальной адаптации детей с ЗПР;
- оказание консультативной и методической помощи родителям детей с ЗПР по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

#### *Планируемые результаты обучения детей с ЗПР:*

- а) предметные (или “академический” компонент СФГОС<sup>1</sup>);
- б) метапредметные;
- в) личностные;

---

<sup>1</sup> Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).



г) жизненные (компонент «жизненной» компетенции Н.Н.Малофеев, СФГОС)

Предметные, метапредметные и личностные результаты обучения детей с ЗПР по объему и содержанию сопоставимы для нормально развивающихся сверстников.

В структуре начального образования детей с ЗПР выделяются шесть основных областей. Каждая из них включает в себя два взаимосвязанных компонента: «академический» и «жизненной компетенции», что представляется разумным для образования любого ребенка и совершенно необходимым для ребенка с ЗПР. В названии каждой содержательной области образования отражены обе неотъемлемые и взаимодополняющие стороны образовательного процесса:

1. знания о языке – речевая практика и речевое творчество;
2. знание математики – практика применения математических знаний и математическое творчество;
3. естествознание – практическое взаимодействие с окружающим миром, его изучение, исследование;
4. знания о человеке – практика осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, личного взаимодействия с ними;
5. знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества;
6. обществознание – практика жизни в социуме.

Функция «академического» компонента – оснащение ребенка знаниями и умениями в большей степени для их применения в будущем. Требуется специальная работа по введению ребенка с ЗПР в более сложную социальную среду. Смыслом такой работы является поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов ребенка.

Функция компонента «жизненной компетенции» – это обеспечение ребенка практическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми уже сейчас в повседневной жизни и формирующими основу дальнейшего развития отношений с окружением. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится дозированная, но также опережающая наличные возможности ребенка интеграция во все более сложное социальное окружение, несколько опережающее имеющиеся у него возможности, но соответствующее зоне их ближайшего развития.

Таким образом, специальный образовательный стандарт, фиксируя шесть образовательных областей, представленных в двух взаимодополняющих и взаимодействующих компонентах, задает структуру основной образовательной программы, которая поддерживает сбалансированное развитие жизненного опыта ребенка с ЗПР, учитывая его настоящие и будущие потребности.

Удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка в освоении каждой содержательной области в обоих ее компонентах и составляет суть специальной коррекционной помощи ему в процессе школьного образования.

Коррекционно-развивающие задачи обучения школьников с ЗПР:

- развитие познавательной активности детей (достигается реализацией принципа доступности учебного материала, обеспечением «эффекта новизны» при решении учебных задач);
- развитие общеинтеллектуальных умений: приемов анализа, сравнения, обобщения, навыков группировки и классификации;
- нормализация учебной деятельности, формирование умения ориентироваться в задании, воспитание самоконтроля и самооценки;
- развитие словаря, устной монологической речи детей в единстве с обогащением знаниями и представлениями об окружающей действительности;
- логопедическая коррекция нарушений речи;
- психокоррекция поведения ребенка;
- социальная профилактика, формирование навыков общения, правильного поведения.

Занятия предметной направленности может проводить учитель, а общеразвивающей направленности – учитель-дефектолог. Значительное место занимают также логопедические занятия для детей, имеющих речевые нарушения.

Коррекционную направленность обучения обеспечивает набор базовых учебных предметов, составляющих инвариантную часть учебного плана: математика, русский язык, ознакомление с окружающим миром и развитие речи, Ритмика (3-й час физкультуры), трудовое обучение.

Процесс обучения школьников с задержкой психического развития должен носить коррекционно-развивающий характер и способствовать:

- развитию познавательной активности детей (достигается реализацией принципа доступности учебного материала, обеспечением «эффекта новизны» при решении учебных задач);
- развитию общеинтеллектуальных умений: приемов анализа, сравнения, обобщения, навыков группировки и классификации;
- нормализации учебной деятельности, формированию умения ориентироваться в задании, воспитанию самоконтроля и самооценки;
- развитию словаря, устной монологической речи детей в единстве с обогащением знаниями и представлениями об окружающей действительности;
- логопедической коррекции нарушений речи;
- психокоррекции поведения ребенка;

- социальной профилактике, формированию навыков общения, правильного поведения.

Специалисты считают, что дети, чей уровень психофизического развития в целом соответствует возрастной норме, могут на постоянной основе обучаться по обычной образовательной программе в одном классе со сверстниками, не имеющими нарушений развития.

Адаптированные образовательные программы разрабатываются на основе программ специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и классов VII вида. Данные программы сохраняют основное содержание образования начальных классов общеобразовательной школы, но отличаются коррекционной направленностью обучения.

Коррекционную направленность обучения обеспечивает набор базовых учебных предметов, составляющих инвариантную часть учебного плана: математика, русский язык, ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика (3-й час физической культуры), трудовое обучение.

В содержание учебных программ «Русский язык» (автор программ – Р.Д. Тригер), «Литературное чтение» (авторы программ – Ю.А. Костенкова, Н.А. Цыпина), «Математика» (автор программ – Г.М. Капустина) введены разделы, ориентированные на подготовку детей к восприятию последующего учебного материала. Изучение наиболее трудных разделов программ предваряется различного рода практическими заданиями, которые способствуют накоплению у школьников непосредственных наблюдений.

На уроках «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» (автор программы – С.Г. Шевченко) решаются задачи восполнения пробелов в развитии детей, расширения их кругозора, обогащения чувственного опыта, формирования общеинтеллектуальных умений (анализ, обобщение, группировка, классификация) на близком жизненном опыте ребенка материале, пополнения словаря и развития связной монологической речи.

Использование продуктивных видов деятельности на уроках «Трудовое обучение» (авторы программ – Г.И. Жаренкова, Т.В. Кузьмичева, Е.Б. Новикова) способствует формированию навыков планирования, самоконтроля и самооценки – важнейших качеств учебной деятельности.

Содержание программ «Физическая культура» (автор – Е.Н. Морсакова) и «Ритмика» (автор – Н.А. Цыпина) направлено на обеспечение двигательных потребностей детей, на развитие их моторики, координации движений, ориентировки в пространстве, на улучшение эмоционального состояния.

По истории, изобразительному искусству и музыке используются соответствующие программы общеобразовательной школы.

Введение этих специально разработанных учебных курсов позволяет обеспечить максимальное погружение ребенка в активную речевую среду, повысить его двигательную деятельность, скорректировать его эмоциональный тонус, дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности, в т.ч. ориентировочный этап и этап самоконтроля и самооценки, улучшить мотивацию учебно-познавательной деятельности.

*Адаптированная образовательная программа  
для умственно отсталых школьников*

При разработке адаптированной образовательной программы для умственно отсталого школьника необходимо учитывать, что ему потребуется больше времени для усвоения нового материала, больше упражнений для закрепления, помощь педагога. При составлении программы целесообразно снизить объем и глубину изучаемого материала, важно пересмотреть учебные достижения по каждому предмету (кроме тех, которые не вызывают затруднений у ученика – физкультура, ручной труд, музыка, рисование, окружающий мир). Поскольку учебным материалом в полном объеме ученику с нарушением интеллекта овладеть сложно, ему можно снизить требования к усвоению второстепенного материала, оставив неизменными требования к основному материалу учебного курса. Усвоение учебного материала учащимися с нарушением интеллекта происходит медленнее, чем у детей с сохранным развитием, поэтому необходимо определить время, необходимое для изучения каждой темы. Учитель имеет право на внесение изменений и поправок в календарный план, если такая необходимость возникнет.

Важное условие, обеспечивающее эффективность инклюзии – образовательная программа. Умственно отсталый школьник не способен усвоить ту же учебную программу по математике, родному языку и ряду других предметов, что и его нормально развивающиеся сверстники. Для него необходимо снижение объема и глубины изучаемого материала, и, соответственно, пересмотр требований к учебным достижениям, которые должны быть четко сформулированы. Необходимо предусмотреть необходимое количество учебного времени для усвоения и закрепления нового материала. В индивидуальной учебной программе должен быть указан объем времени, который ребенок должен находиться в обычном классе, и количество времени, отводимое на индивидуальные и групповые занятия. Программа составляется специальным педагогом и учителем, осуществляющим обучение в классе, а также согласовывается с родителями ученика. Затем она утверждается школьной администрацией и вступает в силу. Необходимо в конце каждой четверти (триместра) оценивать эффективность индивидуальной учебной программы с тем, чтобы вовремя внести коррективы.

#### ***4.6. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с тяжелыми нарушениями речи***

*Адаптированная образовательная программа (АОП) для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи* в условиях инклюзивного образования строится на базе основной образовательной программы общеобразовательной организации и в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка с речевыми нарушениями: структурой речевого дефекта, своеобразием в развитии высших психических функций, проблемами моторной сферы, трудностями коммуникации и межличностных отношений, снижением скорости переработки и хранения вербальной информации. Адаптированная программа должна быть направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственного, социального, личностного и интеллектуального развития обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, устранение речевой патологии, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

*Структура адаптированной образовательной программы* может содержать следующие модули:

- индивидуальный учебный план ребенка с речевыми нарушениями, включающий специальные методы, приемы и средства обучения;
- обязательную часть адаптированной образовательной программы, которая представляет собой содержание начального общего образования и составляет 80 %;
- часть, формируемую участниками образовательного процесса (20 %), которая включает специальные предметы коррекционно-лингвистического курса, представленные в составе «Программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений V-го вида» /сост. Чиркина Г.В., Алтухова Т.А., Вятлева Ю.Е., Российская Е.Н., Черкасова Е.Л. и др.: «Русский язык», «Произношение», «Обучение грамоте», «Развитие речи», «Литературное чтение»; дополнительные специальные предметы направлены на преодоление недостатков устной и письменной речи обучающихся с тяжелыми речевыми нарушениями (занятия по которым организуются и проводятся учителем-логопедом в процессе внеурочной деятельности, и ориентированы на подготовку детей с ТНР к усвоению общеобразовательной программы);
- программы психолого-педагогической поддержки (программа работы педагога-психолога, программа работы учителя-логопеда - индивидуальные и групповые занятия коррекционно-педагогической направленности в соответствии со специфическими особенностями и образовательными потребностями обучающихся с речевой патологией).

Адаптация учебной программы при включении коррекционно-лингвистического курса позволяет проводить коррекцию речевых нарушений, оптимизировать коммуникативных навыков обучающихся и готовить их к успешному усвоению различных разделов основной общеобразовательной программы.

*Адаптированы и модифицированы могут быть* программы учебных дисциплин, учебники и рабочие тетради, дидактические материалы, способы предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций обучающихся с речевыми нарушениями.

Недостаточный лингвистический опыт у детей с тяжелыми нарушениями речи не позволяет им усвоить материал учебных дисциплин без дополнительной подготовки (специальные дисциплины, логопедические занятия) и создания специальных условий, направленных на преодоление имеющегося речезыкового дефицита и обогащение речевого опыта в разных формах речевой деятельности.

Необходимо тщательно отбирать и комбинировать методы и приемы обучения с целью смены видов деятельности детей, изменения доминантного анализатора, включения в работу большинства анализаторов; использовать опорные сигналы, алгоритмы, образцы выполнения задания.

При структурировании учебного материала важно выделять существенное и опустить второстепенное. В зависимости от конкретной цели урока отбирать языковой материал, определять виды речевой деятельности, создавать речевые ситуации, которые максимально приближаются к обиходно-бытовой и изучаемой тематике.

Важно соблюдать функциональный подход к отбору и подаче материала в процессе обучения детей с речевыми нарушениями и учитывать, что язык можно изучить с двух позиций: как он устроен и действует и как им практически пользоваться. Необходимо упреждающее повторение изученного и на этой основе должно вестись изучение нового материала.

В рамках освоения адаптированной образовательной программы обучающимися с тяжелыми речевыми нарушениями необходимо:

- согласовать специальные образовательные потребности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи с возможностями усвоения программного содержания по русскому языку, математике и др.;
- выявить уровень речевой готовности обучающихся к усвоению русского языка и определить основные направления коррекционной работы и соответствующие педагогические условия;
- определить содержание и соотношение фронтальных и индивидуальных форм логопедической работы по преодолению речевой патологии;

В рамках коррекционно-лингвистического модуля дисциплина «Русский язык» направлена на:

- овладение произносительными, лексическими и грамматическими нормами;
- усвоение навыков грамотного чтения и письма;
- приобретение необходимых знаний о самом языке, его грамматическом строе и словарном составе, законах и истории развития и совершенствования языка;
- получение представлений о роли языка в общественной, деловой, профессиональной, культурной, творческой и научной деятельности человека и общества;
- умение практически применять литературный язык в устной и письменной форме в зависимости от различных коммуникативно-речевых ситуаций и условий;
- динамическое развитие навыков чтения, совершенствование выразительной речи и эпистолярного жанра;
- воспитания навыков социально-деловой речи;
- обогащение жизненных коммуникативно-речевых компетенций;
- развитие языкового чутья и вкуса языкотворчества;
- и стимулирование творческой активности в речевой практике.

Задачей курса «Русского языка» является подготовка грамотных людей, в широком смысле слова, обладающих определенной суммой знаний как о самом языке и его грамматическом строе, вооруженных всеми средствами его пользования, оптимально владеющими навыками правильного и четкого произношения, выразительного чтения, владеющих навыками каллиграфии, чисто- и правописания, умения построить и грамотно оформить со всех точек зрения устную и письменную речь, так и обладающих языкотворческими способностями, готовых к осмысленному самостоятельному использованию языка в целях самореализации и социализации.

Обязательным компонентом образования обучающегося с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзии при изучении общего курса «Русского языка» является развитие способности к словесному творчеству и воспитание языкового чутья. Обязательным условием освоения первого варианта обучения является систематическая логопедическая помощь, оказывающая пропедевтическое и коррекционное воздействие на появление школьных трудностей в усвоении программы русского языка и формирования необходимых социально-коммуникативных компетенций, соответствующих возрасту ребенка. Работа по освоению синтаксиса и пунктуации осуществляется за счет использования в речи различных синтаксических конструкций и в то же время доступных для индивидуального усвоения каждым обучающимся, создавая тем самым

оптимальные предпосылки к обогащению и качественному улучшению речевой практики учащихся данной категории.

В системе обучения языку раздел «Произношение» обеспечивает практику общения и является пропедевтическим по отношению к нарушениям письма и чтения, представляющим наиболее распространенными причинами школьной неуспеваемости.

Дисциплина «Произношение» является сквозным и предполагает ориентацию на уровень развития звуковой стороны речи и фонематического восприятия, достигнутый на предыдущей ступени обучения (в 1 классе или других учреждениях, оказывающих логопедическую помощь), формирование навыков четкого правильного произношения звуков речи и совершенствование фонематического восприятия: закрепление навыков произношения и различения звуков, произношения слов различной слоговой структуры, предложений, вынятности, темпа и плавности речи.

Дисциплина «Обучение грамоте» предполагает формирование навыков правильного чтения с соблюдением интонации, понимания читаемого и грамотного письма; профилактика дисграфии и дислексии; развитие тонкой моторики кистей рук и координации движений; воспитание трудолюбия, усидчивости, навыков организации учебного пространства, положительного отношения к учебной деятельности.

При изучении дисциплины «Развитие речи» важно подготовить и вооружить обучающихся с тяжелыми нарушениями речи знаниями и умениями грамотно пользоваться устной и письменной речью в различных коммуникативно-речевых.

Дисциплина «Развитие речи» направлена на:

- формирование основных видов речи: устной (говорения и слушания; разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) и письменной – письма и чтения.
- обогащение словарного запаса учащихся;
- овладение нормами русского литературного языка (произношение, словообразование);
- построение словосочетаний и моделирование различных синтаксических конструкций;
- ознакомление со стилистическими возможностями частей речи и синтаксических конструкций, лексической синонимией и пр.);
- формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме.

Дисциплина «Литературное чтение» включает формирование технических компонентов (правильности, скорости, способа, выразительности) и смысловой стороны чтения; профилактику и устранение нарушений письменной речи посредством чтения как эффективного коррекционного средства и ориентирована на:



- формирование техники чтения (правильности, скорости, способа, выразительности);
- понимание смысловой стороны чтения (понимание прочитанного, навык пересказа: сохранение цельности, логики и последовательности при пересказе; умения логически и связно рассуждать о прочитанном, умения сравнивать, делать обобщения правильные выводы и пр.);
- овладение элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий;
- изучение литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи исторически и социально значимых традиций, культурно-нравственных и общественных ценностей;
- умение самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными изданиями для понимания и получения дополнительной информации;
- осознание значимости чтения для личного развития, формирование читательского интереса и потребности в систематическом чтении.

В процессе обучения проводится коррекционная логопедическая работа по устранению недостатков всех сторон речи ребенка. На специализированных логопедических занятиях и непосредственно на уроках русского языка формируются навыки лексического наполнения и грамматического конструирования высказывания, развиваются навыки самостоятельного связного высказывания, преодолеваются нарушения произношения, формируются фонетико-фонематические представления, развивается просодическая сторона речи.

Оценка качества результатов начального уровня образования детей с тяжелыми нарушениями речи является более сложным процессом, чем традиционная проверка результатов обучения. Она предполагает констатацию результатов освоения программы, выявление и анализ динамики речевого развития.

Следует учитывать, что показатель результативности обучения детей с тяжелыми нарушениями речи является комплексным, сочетающим три компонента: динамику устранения или минимизации проявлений речевого расстройства, академическую успешность и жизненную компетенцию. Особое внимание необходимо уделять организации диагностических, проверочных и контрольно-оценочных мероприятий.

Таким образом, определяются две составляющие итоговой оценки – индивидуальная динамика развития речевой деятельности обучающихся с речевыми нарушениями и результаты освоения ими содержания основной образовательной программы.

#### ***4.7. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с расстройствами аутистического спектра***

**Целью** адаптированной образовательной программы является обеспечение возможностей усвоения образовательной программы, формирование связей между академическим компонентом и жизнью, повышение качества социальной адаптации ребенка с РАС в процессе школьного обучения.

*Основные задачи адаптированной образовательной программы:*

- 1) определение особых образовательных потребностей детей с РАС;
- 2) определение специфики организации образовательного процесса для детей с РАС в соответствии возрастными, типичными (свойственными в целом детям этой категории) и индивидуальными особенностями психофизического развития;
- 3) определение критериев оценки динамики освоения адаптированной образовательной программы для детей с РАС;
- 4) создание специальных условий, способствующих освоению детьми с РАС основной образовательной программы НОО и их социальной адаптации в образовательном учреждении;
- 5) индивидуализация учебно-воспитательного процесса, в том числе посредством использования дополнительных образовательных программ и обеспечения школьнику с РАС дополнительных образовательных коррекционных услуг, участия команды специалистов психолого-педагогического сопровождения;
- 6) разработка и реализация индивидуальных учебных планов;
- 7) поддержка развития коммуникативных навыков и создание условий для включения ребенка с РАС в социум (в том числе посредством внеклассной работы)
- 8) мониторинг достижений планируемых результатов;
- 9) оказание консультативной и методической помощи семьям по вопросам обучения, воспитания, социализации детей с РАС.

*Планируемые результаты обучения детей с РАС:* предметные (или “академический” компонент СФГОС); метапредметные; личностные; жизненные (компонент “жизненной” компетенции Н.Н. Малофеев, СФГОС).

Предметные, метапредметные и личностные результаты обучения детей с РАС по объему и содержанию сопоставимы с результатами, определяемыми для сверстников, не имеющих особенностей развития. Однако по причине асинхронии психического развития школьников с РАС, у учащихся этой категории возникает неравномерность в достижении результатов. Например, это выражается в том, что некоторые академические навыки школьник с РАС усваивает в соответствии с образовательной программой, отдельные навыки формируются с задержкой и (или) имеют качественное своеобразие в последующей

реализации, часть академических навыков может формироваться с опережением. В обучении детей с РАС в инклюзивной школе используются те же учебные материалы, что и для всего класса. При наличии трудностей обучения (задержка темпа, формальное усвоение учебного материала и др.), используются учебники, рабочие тетради на печатной основе и др. учебная литература, разработанные для обучения по программам специальных (коррекционных) школ II, V, VII, VIII видов. Например, трудности понимания прочитанного, которые характерны для многих школьников с РАС (часто и при высокой технике чтения), трудности освоения родного языка, позволяют эффективно использовать учебную литературу для школьников с нарушением слуха (Зикеев А.Г., Корсунская Б.Д. и др.); для школьников с нарушением интеллекта (Аксенова А.К., Воронкова В.В., Галунчикова Н.Г., Козырева О.А., Кутакова К.А. и др.). При возникновении трудностей в обучении математике могут использоваться учебники, рабочие тетради на печатной основе, разработанные для учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (Алышева Т.В., Перова М.Н., Хилько А.А., Яковлева И.М. и др.). Достижение метапредметных результатов учащимися с РАС требует дополнительных методов, приемов и средств, целенаправленных усилий, позволяющих обеспечить использование новых навыков в разных ситуациях, развитие учебной мотивации, произвольности и самоконтроля, развитие коммуникации с педагогом и сверстниками детей с РАС. Функция компонента «жизненной компетенции» — это обеспечение ребенка практическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми уже сейчас в повседневной жизни и формирующими основу дальнейшего развития отношений с окружением. Движущей силой развития жизненной компетенции становится дозированное включение во все более сложное социальное окружение, несколько опережающее имеющиеся у него возможности, но соответствующее зоне его ближайшего развития. При разработке компонента «жизненной компетенции» в каждой из шести образовательных областей во всех вариантах стандарта принципиальным является определение степени возможного усложнения среды, которая необходима и полезна ребенку, т.е. может стимулировать его дальнейшее развитие.

Коррекционно-развивающий компонент отражает специфику включения в учебно-воспитательный процесс школьников с расстройствами аутистического спектра и предполагает реализацию ряда важных задач, к которым относят:

– установление эмоционального контакта с ребенком с РАС, обеспечение усвоения ребенком организационно-временных требований (например, правил поведения в классе, умения слышать инструкцию педагога, ориентироваться в последовательности занятий и пр.). Достигается участием тьютора в сопровождении ребенка с РАС, целостными

представлениями о специфике обучения детей этой категории у учителя, использованием разными специалистами наглядных средств, обеспечивающих более высокий уровень пространственно-временной ориентировки ребенка с РАС в школе (например, различные расписания).

– становление взаимодействия, саморегуляции и произвольности поведения школьника с РАС включает развитие коммуникативных навыков (при необходимости использование средств дополнительной коммуникации), умений участвовать в совместной деятельности с другими детьми при организующей помощи взрослого. Реализуется в учебно-воспитательном процессе в целом, и на занятиях педагога-психолога, социального педагога (обучение умению понимать собственные эмоции и эмоции других людей, устанавливать причинно-следственные связи в социальных ситуациях, умение оценивать и регулировать собственное поведение, например, попросить о перерыве или отдыхе при утомлении, огорчении) и пр.

– оказание помощи школьнику с РАС в усвоении академических навыков и коррекция нарушений психического развития осуществляется в различных формах и учебных ситуациях (от реализации индивидуального подхода в процессе урока и определении домашнего задания, до проведения индивидуальных занятий с учителем-дефектологом). В процессе занятий с учителем-дефектологом, в которых посредством использования специальных приемов обеспечивается повышение качества усвоения учебного материала и коррекция нарушений психического развития (недостаточности внимания, особенностей мышления, восприятия и пр.)

– развитие речи (устной и письменной) и коррекция нарушений речи у школьников с РАС осуществляется в процессе обучения в классе посредством использования специальных приемов, предложенных логопедом (например, алгоритм анализа художественного текста и пр.), проведении занятий логопеда с целью коррекции нарушений устной и письменной речи.

– поддержка социального развития ребенка с РАС

обеспечивается самым ходом учебно-воспитательного процесса, активно реализуется посредством взаимодействия с другими детьми, участием в общественно-полезной деятельности, внеклассных и внешкольных мероприятиях, выбранных с учетом возможностей и интересов ребенка с РАС.

Формы коррекционно-развивающего обучения: индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия *общеразвивающей направленности*.

### **Контрольные вопросы:**

1. Подберите методическую литературу по предмету (русский язык, математика и т.д.), которую можно использовать при подготовке урока для школьника с нарушенным зрением.
2. Как должно быть оборудовано рабочее место школьника с тяжелыми двигательными нарушениями?
3. Какие технические средства целесообразно использовать в процессе обучения школьников с нарушениями зрения?
4. Какие технические средства целесообразно использовать в процессе обучения школьников с нарушением слуха?
5. Используя дополнительную литературу, перечислите направления и раскройте содержание коррекционно-развивающих программ для ребенка с нарушением слуха, включенного в общеобразовательную школу.
6. Перечислите специалистов, отвечающих за реализацию адаптированной индивидуальной программы ребенка ОВЗ в общеобразовательной школе.

### **Практические задания и упражнения:**

1. Составьте схему «Этапы общеобразовательную составления адаптированной индивидуальной программы».
2. Раскройте основные структурные элементы адаптированной индивидуальной программы слабослышащего ребенка младшего/среднего/старшего школьного возраста (по выбору).
3. Какие особенности психического развития школьников с нарушенным зрением необходимо учитывать при разработке адаптированной образовательной программы?
4. Какие особенности психического развития школьников с задержкой психического развития необходимо учитывать при разработке адаптированной образовательной программы
5. Разработайте конкретную тему по предмету, который вы ведете в школе, в соответствии с особенностями школьника с НОДА.
6. Охарактеризуйте возможности и специфику использования средств наглядности в процессе обучения детей с нарушением слуха.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### ***Основная литература***

- 1 Баранова Ю.Ю., Солодкова М.И., Яковлева Г.В. Программа коррекционной работы. Рекомендации по разработке. Начальная школа. ФГОС. М.: Просвещение, 2014.
- 2 Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М., 2002.
- 3 Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – Изд. РГПУ им. А.И.Герцена, СПб, 2006.

- 4 Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального школьного образования детьми с ОВЗ // Альманах, 2010. - №14
- 5 Специальная педагогика: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 т. / Под ред. Н. М. Назаровой. – Т. 3. Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова и др. – М.: Академия, 2008.
- 6 Тупоногов Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих.- Изд. «Владос», М., 2011.

#### *Дополнительная литература*

1. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения. СПб, 2009.
2. Воронов А.М., Криводонова Ю.Е. Психолого-педагогические особенности освоения информационных технологий людей с нарушением зрения // В сб. Инклюзия и особый ребенок: система ценностей. Материалы XX международной конференции «Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства» 17-19 апреля 2013 года.- СПб, 2013, с.243-249.
3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Под ред. М.С.Старовойтовой. М., 2011.
4. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих.- СПб, 2004.
5. Караулова Е.В. Педагогическая технология преодоления системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников с функциональными нарушениями зрения // «Специальное образование»: науч.-метод. журн. - Екатеринбург, 2011.- № 3.- с. 34-43.
6. Комплексная реабилитация детей с нарушением зрения: метод. рекомендации.- М., 1999.
7. Могилёва В.Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером.- М., 2007 (гл. 5 и 6).
8. Никулина Г.В., Фомичёва Л.В. Охраняем и развиваем зрение: Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста: учеб.- метод. пособие для педагогов общеобразовательных учреждений общего назначения.- СПб, 2003.
9. Солнцева Л.И., Денискина В.З. Психология воспитания детей с нарушением зрения.- М., 2004.

#### *Список справочных материалов*

- 1 Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова]. – М.: Просвещение, 2013. (Стандарты второго поколения).

- 2 Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – 4-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2013.
- 3 Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М. : Просвещение, 2011.
- 4 Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. N 1015)
- 5 Постановление Правительства города Москвы от 17.02.09 № 115-ПП «О годе равных возможностей в городе Москве и стратегии повышения качества жизни инвалидов в городе Москве на период до 2020 года»
- 6 Постановления Правительства РФ: «О мерах по обеспечению беспрепятственного доступа инвалидов к информации и объектам социальной инфраструктуры» (от 07.02.96, № 14); « О порядке организации и деятельности федеральных государственных учреждений медико-социальной экспертизы» (от 16.12.04, №805); Постановление Госстроя РФ от 16.07.01, №69 «Свод правил по проектированию и строительству здания и помещения с местами труда для инвалидов СП 35-104-2001»,
- 7 Проект Специального Федерального государственного образовательного стандарта начального образования для детей с расстройствами аутистического спектра : проект / О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 2013. (Стандарты второго поколения).
- 8 Проект Специального Федерального государственного образовательного стандарта начального образования глухих детей. Проект / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, Т.А. Соловьева. – М.: Просвещение, 2013. (Стандарты второго поколения).
- 9 Проект Специального Федерального государственного образовательного стандарта начального образования детей с задержкой психического развития: проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. – М.: Просвещение, 2013. (Стандарты второго поколения).
- 10 Нормативные документы Учредителя и территориального органа Управления образованием вышестоящих и контролирующих организаций, например, для города Москвы: «Комплексная целевая программа «Социальная интеграция инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности города Москвы» на 2007-2009 г.г.;
- 11 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).

## **РАЗДЕЛ 5. ТЕХНОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ**

### ***5.1. Модификация индивидуальных учебных программ – разработка адаптированной образовательной программы***

В условиях существующей в России обязательной формы организации учебного процесса – классно-урочной системы инклюзивная форма обучения продуктивна только для детей с сохранным интеллектом, имеющих легкую форму нарушения развития – I уровень специального образовательного стандарта (слабовидящие, слабослышащие, органические поражения опорно-двигательного аппарата, не затрагивающие речевую и интеллектуальную сферы, дети с хроническими заболеваниями некоторые другие). Для этой категории детей разрабатывается *адаптированная образовательная программа*.

Для детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными нарушениями и отклонениями в развитии большей тяжести, вследствие которых требуется значительное увеличение сроков обучения, значительная модификация самого содержания общеобразовательных предметов, включения в учебный план ряда специфических учебных предметов, отсутствующих в учебном плане для детей с нормативным развитием, привлечение учителя-дефектолога соответствующего профиля (олигофренопедагога, тифлопедагога, сурдопедагога и т.д.) к реализации учебного процесса, по указанным выше объективным причинам наиболее продуктивной организацией учебного процесса будет обучение в общеобразовательной организации в отдельном классе и по программе соответствующей специальной (коррекционной) школы, то есть по *адаптированной основной образовательной программе* (II и III уровни специального образовательного стандарта), но с участием в некоторых общеобразовательных уроках с обычными учащимися (рисование, физическая культура, экскурсии и др.) и во всех видах и формах социальной и культурной жизни общеобразовательной организации.

При этом адаптивному и модификации подлежат: программы учебных предметов; учебники и рабочие тетради; электронные средства и формы организации обучения; способы учебной работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности (способы организации коллективной учебной деятельности, способы коммуникации, способы предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и мн. др.).



## **5.2. Структура адаптированной образовательной программы**

*Структура адаптированной образовательной программы* может включать несколько модулей (в зависимости от образовательных потребностей и психофизических особенностей ребенка с ОВЗ или с инвалидностью). Адаптированная образовательная программа обучения на основе рекомендаций ПМПК предусматривает корректировку как самого учебного процесса (сроки, содержание учебного плана, формы и методы обучения), так и корректировку критериев и условий определения результатов обучения для каждого учащегося с нарушением зрения. Также она должна включать комплекс мероприятий по медико-психолого-социально-педагогическому сопровождению.

Например, для ребенка с нарушением зрения структура может быть такой:

- Пояснительная записка, раскрывающая содержание особых образовательных потребностей ученика, определяемых на основе заключения и рекомендаций ПМПК;
- Индивидуальный учебный план, включающий объем и формы организации обучения;
- Адаптированные программы изучаемых предметов, включающие компоненты коррекционно-развивающей направленности в соответствии с особенностями нарушений у ребенка, требования к формируемым компетенциям, а также критерии и условия определения результатов обучения;
- Индивидуально ориентированные программы психолого-педагогической поддержки ребенка в соответствии с рекомендациями ПМПК (программа логопедической работы, программа коррекционной работы психолога, программа работы дефектолога (тифлопедагога) - индивидуальные и групповые занятия коррекционно-педагогической и психологической направленности в соответствии со специфическими психофизическими особенностями и образовательными потребностями данного ребенка; включение специфических учебных предметов, необходимых для компенсации нарушений – например, таких как: «Социально-бытовая ориентировка», «Пространственная ориентировка», «Развитие зрительного восприятия»).

На примере адаптированной образовательной программы для ребенка с нарушением зрения продолжим рассмотрение способов создания уровневого подхода к реализации адаптированной образовательной программы.

Известно, что зрительная депривация обуславливает возникновение у слепых и слабовидящих детей конкретных специфических трудностей в учебно-познавательной деятельности, отставание в интеллектуальном, социальном и эмоциональном развитии, что и определяет особые образовательные потребности учащихся этой категории, и, следовательно,

влечет за собой необходимость адаптирования содержания, форм, методов и средств обучения.

Трудности в определении цвета, формы, размера предметов, формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов у слепых и слабовидящих детей создают потребность в формировании адекватных зрительных образов. Важной специальной образовательной потребностью является потребность в навыках различного рода пространственной ориентировки (на своем теле, рабочей поверхности, микро- и макропространстве и др.), выработке координации глаз-рука, мелкой и крупной моторики. Низкий уровень развития зрительно-моторной координации, плохое запоминание учащимися букв, трудности в различении конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их элементов, наличие серьезных затруднений в копировании букв обуславливают специфическую потребность в формировании навыков письма и чтения, в том числе на основе шрифта Брайля и с применением соответствующих технических средств письма, в пользовании соответствующими компьютерными программами. Трудности в осуществлении мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), полное или частичное выпадение такого компонента как зрительная память у детей с нарушениями зрения формируют у них потребность в специальном развитии познавательной, интеллектуальной деятельности с опорой на сохранные анализаторы. Существующие нарушения в становлении и развитии всех компонентов моторной сферы (в том числе для формирования навыков письма, чтения); ограниченное и замедленное восприятие, снижение скорости переработки всех видов информации; пробелы в знаниях об окружающем мире и межличностных отношениях; отклонения от нормы в развитии личности (навыки социального поведения и коммуникации, самоидентификация и самооценка и др.), - все это должно учитываться при адаптировании программ общеобразовательных предметов.

### **5.3. Объекты адаптации и модификации**

*Адаптированию и модификации подлежат:* программы учебных предметов; учебники и рабочие тетради; электронные средства и формы организации обучения; способы учебной работы с учащимися с нарушениями зрения (способы организации коллективной учебной деятельности, способы коммуникации, способы предъявления и выполнения заданий, способы работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и мн. др.). Адаптированная образовательная программа реализуется в *специальной образовательной среде* и предусматривает включение разделов (модулей), обеспечивающих коррекционно-компенсирующую и коррекционно-развивающую направленность образования (индивидуальные и групповые

занятия коррекционно-педагогической и психологической направленности в соответствии со специфическими психофизическими особенностями и образовательными потребностями незрячих или слабовидящих обучающихся); включение специфических учебных занятий, необходимых для компенсации нарушений: «Социально-бытовая ориентировка», «Пространственная ориентировка», «Логопедическая ритмика», «Охрана и развитие остаточного зрения и зрительного восприятия», «Развитие осязания и мелкой моторики», «Развитие мимики и пантомимики», «Предметно-практическая деятельность», «Коррекция недостатков развития и трудотерапия». Ориентиром для составления адаптированной образовательной программы могут быть образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 3 и 4 видов, а также специализированные учебники для школ этих видов, соответствующая методическая литература.

При составлении адаптированной образовательной программы по общеобразовательным предметам для детей с особыми образовательными потребностями (в данном случае для ребенка с нарушением зрения) инклюзивного класса (I уровень) необходимо предусмотреть возможность:

- частичного выполнения общей учебной программы в соответствии с возможностями учащегося;
- сокращения числа и объема учебных заданий с одновременным усилением внимания к главным, ключевым темам, понятиям, компетенциям;
- альтернативного замещения трудновыполнимых заданий: напр., вместо письменной работы – лепка, рисование, работа с натуральными объектами по той же теме; вместо черчения и измерения геометрической фигуры – только ее измерение и т.п.
- предоставление возможности выбора объекта изучения в рамках одной темы;
- возможность замещения объемных устных или письменных заданий другими, более доступными для ребенка видами и формами работы (несколько небольших сообщений вместо одного большого, устное сообщение или рисунок по результатам наблюдения, экскурсии; заучивание стихотворения меньшего объема и т.п.).

Построение учебных планов и программ должно осуществляться на блочно-модульной основе, обеспечивая учащимся возможность поэтапного прохождения определенных уровней, этапов освоения значимых компетенций с последующим их закреплением и формированием предпосылок для перехода на следующий уровень.

При составлении адаптированных программ учебных предметов для школьников с нарушениями зрения начальных классов необходимо обеспечивать коррекционную направленность всего учебного процесса. Она выражается, во-первых, в том, что обучение строится на иной

знаковой системе, которая имеет свои особенности и отличается от знаковой системы, на основе которой идет обучение зрячих. Поэтому в содержание обучения всех учебных предметов должны быть включены специальные разделы по изучению элементов знаковой системы, используемых незрячими: русский язык, развитие речи – изучение системы Брайля и плоскочечной системы (Гебольд); в математике – системы математического кодирования (Марбургская и ВОС), чтение рельефных чертежей; в музыке – нотная грамота; в изобразительном искусстве – система чтения рельефного рисунка (в том числе особенности зрительного восприятия перспективы, глубины и др. и их изображения на плоском рисунке; в географии – работа с рельефными картами и глобусом и т.д.

Во-вторых, изучение общеобразовательных предметов должно способствовать расширению представлений незрячих детей о внешнем мире, ознакомление с внешним миром, действиями и деятельностью человека в нем.

При составлении адаптированной программы по русскому языку для учащихся начальных классов с нарушением зрения должен быть предусмотрен подготовительный период. Его необходимость обусловлена особенностями познавательной деятельности учащихся с нарушением зрения и недостаточной подготовленностью к школе по сравнению со зрячими сверстниками. Обучение русскому языку должно начинаться с работы по формированию представлений на основе обогащения зрительного опыта учащихся, установлению соответствия между словом и конкретным образом предмета, подготовки глаза и руки к письму. Эта работа должна быть предусмотрена и на последующих этапах обучения языку. Также в программе по языку большое внимание должно быть уделено чтению и письму по системе Брайля на основе использования тактильно-двигательных ощущений. Должно быть предусмотрено формирование предметных представлений, уточняющих содержание слов, умение работать с рельефными грамматическими схемами, сюжетными рисунками и другими специальными дидактическими материалами, определенную часть которых приходится изготавливать учителю самостоятельно (или с помощью волонтеров, родителей) например, матерчатые книги с матерчатыми рисунками-аппликациями.

Особое внимание следует уделить развитию устной речи - обогащение словаря, развитие фразовой речи, связных высказываний, монологической речи.

В адаптированной программе по математике также должно быть предусмотрено наличие подготовительного периода. В содержание обучения по математике должен быть включен материал на обогащение пространственных представлений, навыков ориентировки в микро- и макропространстве. Значительно большее время отводится формированию представлений о величине, форме, количестве, пространственном

положении предметов и чертежно-измерительных действий. Для слепых учащихся важное значение имеет формирование временных представлений, связанных с движением солнца.

Программа по формированию естествоведческих знаний должна содержать большое количество предметных уроков, экскурсий и практических занятий для обогащения зрительного и предметно-практического опыта детей и формирования необходимых представлений об окружающей их действительности. Важно включить в содержание обучения для детей с нарушениями зрения изучение специальных приемов и способов ориентирования и выполнения правил дорожного движения для обеспечения безопасного передвижения по улицам (для этого необходимо предусмотреть обеспечение занятий рельефными схемами улиц, площадей с обозначениями переходов, маршрутами движений, звуковыми светофорами и локаторами, а также предусмотреть практические занятия в реальной обстановке).

Особое внимание должно быть уделено формированию умений выделять элементарные сигнальные признаки предметов и объектов живой и неживой природы при помощи осязания, слуха, обоняния, остаточного зрения. Для этого должно быть увеличено учебное время для проведения опытов, наблюдений, практических работ, экскурсий.

При формировании адаптированной образовательной программы и учебного плана по изобразительному искусству для слепых и слабовидящих учащихся важен правильный выбор видов объектов и средств изобразительной деятельности, которые будут способствовать развитию восприятия, наглядно-образного мышления и эстетическому воспитанию. Особое внимание должно быть обращено на обучение чтению и выполнению изображений, пластическому моделированию и декоративно-прикладной деятельности.

Применение *наглядных методов* также требует *организации наблюдения*, т.е. учащимся должны быть предоставлены вопросы, ориентирующие их на изучение тех или иных частей изучаемого объекта, его определенных характеристик и проч. Результаты наблюдения должны быть отражены в ответах учащихся с нарушением зрения на поставленные вопросы, в самостоятельных практических действиях. Важно, чтобы учащийся мог сочетать словесное восприятие действий, предметов и ситуаций с возможностью самостоятельно изучить объект, материал на ощупь.

Выполнение *практических работ и опытов* в инклюзивном обучении целесообразно проводить парами или «бригадами», в которых присутствует смешанный состав учащихся. Взаимопомощь, взаимообучение, упражнение в деловом общении – эти и другие преимущества дает такая форма организации работы. При этом целесообразно отводить больше времени на лабораторные и практические

работы. Практическое обучение учащихся с нарушением зрения должно опираться на такие методы, которые обеспечивают чувственное, *наглядно-практическое освоение* учебного материала. Принимая во внимание быструю утомляемость учащихся с нарушением зрения, необходимо чередовать и дозировать формы предъявления учебной информации – например: устное сообщение – работа с текстом - работа со схемой – работа с макетом (моделью), работа с компьютером и т.п.

Программа адаптирования учебного и воспитательного процесса в соответствии с требованиями адаптированной образовательной программы должна также предусматривать следующие компоненты.

*Модификация учебных пособий:*

- обеспечение двухуровневыми учебниками и/или рабочими тетрадями или дополнительной рабочей тетрадью с упрощенным содержанием;
- обеспечение аудио-учебниками;
- обеспечение электронными приложениями к обычным учебникам, обеспечивающим коррекционную направленность обучения для учащихся данной категории;
- обеспечение учебниками и учебными материалами на основе брайлевского шрифта (для слепых), а также предназначенных для учащихся с нарушениями зрения, напечатанных в соответствии с требованиями к учебникам для этой категории детей с ограниченными возможностями.

*Методическая поддержка работы с учебником:*

- предоставление учащимся краткого содержания изучаемой главы учебника;
- маркировка важной для учащихся с ограниченными возможностями информации;
- предоставление списка слов и оборотов речи, потенциально непонятных учащемуся с ограниченными возможностями, с пояснениями, иллюстрациями, синонимичными заменами;
- обеспечение дополнительными материалами, компенсирующими недостаточный личный опыт ученика с ограниченными возможностями, значимый для изучения данного предмета (тексты, иллюстрации, видео- и аудиоматериалы, экскурсии);
- предоставление списка вопросов ДО чтения или обсуждения материала учебника;
- поощрение предварительного ознакомления с текстом учебника до работы с ним на уроке;
- маркирование уровня трудности заданий в учебнике;
- разработка и использование вспомогательных учебных электронных ресурсов к отдельным темам и разделам учебника.

*Модификация организации учебной работы в классе:*

- расположение мебели, обеспечивающее учащимся работу индивидуально, парами, небольшими группами; обеспечение достаточного пространства для передвижения учащегося с ограниченными возможностями;
- наличие в классе «кабинета» для индивидуальной работы;
- наличие индивидуальных правил работы для учащихся с ограниченными возможностями и уважительное отношение к этим правилам других учащихся класса;
- поддержание тишины во время интенсивной работы, а также во время устных ответов учеников класса (что особенно важно для слухопротезированных учащихся);
- обеспечение персональным компьютером учащихся с ограниченными возможностями для выполнения письменных работ в классе и дистанционных консультаций с учителем и другими учащимися в домашних условиях;
- близость расположения учащегося с ограниченными возможностями в классе к учителю, достаточная освещенность источников учебной информации;
- наличие свободного доступа в классе к справочным, наглядным, информационным материалам, а также ко всем классным объектам;
- предоставление ученику с ограниченными возможностями дополнительного времени (при необходимости) для выполнения задания, упражнения;
- наличие необходимых для данной категории учащихся специализированных технических средств; также магнитных досок, индивидуальных грифельных досок и т.п.

*Модификация способов предъявления и выполнения заданий:*

- предъявление инструкций, указаний, как в устной, так и в письменной форме;
- неоднократное повторение инструкции, указания индивидуально учащемуся с ограниченными возможностями;
- объяснение материала, способа выполнения задания в малой группе;
- выявление понимания учащимся инструкции, задания («Повтори, что надо сделать (что я сказала, что сказал Витя)»);
- поэтапное разъяснение заданий;
- поэтапное (пооперационное) выполнение задания. Предложение учащемуся для сопровождения процесса работы соответствующих предметно-операционных карт;
- демонстрация образца выполнения задания с одновременным участием в этом процессе учащегося;
- выполнение задания в парах: обычный ученик - ученик с ограниченными возможностями;

- выполнение задания в малой группе, где ученик с ограниченными возможностями выполняет ту часть общего задания, которое для него посильна;
- индивидуальное выполнение задания, имеющего коррекционную направленность.

*Модификация работы с текстовыми материалами (чтение и письмо):*

- использование листов-шаблонов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;
- выполнение заданий на персональном компьютере;
- обеспечение учащегося с ограниченными возможностями копиями письменных работ других учащихся (при их обсуждении), письменным отображением устных сообщений учителя;
- дополнение печатных учебных материалов аудио- и видеоматериалами, а также индивидуальной помощью в случае затруднений в понимании слов и оборотов речи, смысла содержания;
- обеспечение учащихся с ограниченными возможностями печатной копией домашнего задания, записываемого учителем на доске;
- использование диктофона для записи устных ответов учащихся;
- предоставление дополнительного времени учащемуся с ограниченными возможностями для работы с текстовым материалом;
- использование линейки или трафарета во время чтения для его облегчения;

*Модификация контрольных и тестовых материалов, способов оценки успешности*

- использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями учащегося с ограниченными возможностями (личностное, а не нормативное оценивание);
- ежедневный анализ достижений и оценивание продвижения учащегося с ограниченными возможностями для выведения объективной четвертной оценки;
- замещение оценивания на основе тестирования (в случае затруднений в этом виде работы) поурочным оцениванием достижений учащегося с ограниченными возможностями;
- предоставление возможности выбора контрольного задания;
- разрешение переделать задание, с которым не справился;
- объяснение учащимся сущности контрольного задания в доступной для них форме (показ образца выполнения, передача задания на жестовом языке, упрощенная формулировка задания, разрешение выполнить пробу и проч.);
- проведение контрольной работы (тестирования) в помещении без внешних раздражителей;
- разрешение устных ответов по читаемым тестам;



- использование тестов множественного выбора, верного/неверного ответов;
- сообщение о достижениях учащегося вместо оценки;
- оценка содержания выполненной работы отдельно от ее правописания, аккуратности, скорости выполнения и других второстепенных показателей;
- разрешение выполнить тесты дома или с использованием учебника;
- неограниченное время для выполнения контрольной работы, тестов;
- предоставление ученику возможности представить выполненное задание сначала в малой группе, а затем уже перед всем классом;
- акцентирование внимания на достижениях ученика.

*Модификация межличностных отношений и поведения всех участников инклюзивного образовательного процесса:*

- ознакомление с правилами инклюзивной школы, которым учащиеся, родители и сотрудники школы должны следовать;
- модификация деятельности педагогического коллектива школы (кооперация и сотрудничество, работа в команде, взаимопомощь, единство требований и согласованность методических подходов);
- модификация взаимоотношений и сотрудничества школы с родителями (открытые уроки, дни открытых дверей для родителей), участие родителей в учебном процессе в качестве ассистентов, подготовка ими специальных дидактических материалов, наличие виртуальной электронной «гостиной» для родителей, ежедневное индивидуальное личное и виртуальное общение;
- введение традиций и ритуалов в организацию учебного дня;
- использование невербальных средств, маркеров, визуальных и акустических средств, напоминающих о правилах инклюзивной школы;
- использование поощрений для учащихся, которые выполняют эти правила;
- сведение к минимуму наказания за невыполнение правил поведения, игнорирование незначительных поведенческих нарушений;
- составление и реализация индивидуального плана коррекции поведения учащегося с ограниченными возможностями, а также (при необходимости) обычных учащихся;
- предоставление учащимся права уединиться на некоторое время в классном «уголке тишины» или «кабинете для индивидуальной работы»;
- разработка и использование кодовой системы (напр., слово, жест, предъявление предмета или карточки), которое показывает учащемуся с ограниченными возможностями, что его поведение в данный момент является недопустимым;
- разработка мер предупреждения недопустимого поведения учащегося с ограниченными возможностями, которое является непреднамеренным;

- воспитание социально приемлемого поведения в ситуациях индивидуальной и коллективной учебной деятельности как для учащихся с нормативным развитием, так и для учащихся с ограниченными возможностями (самостоятельное принятие решения и ответственности за это решение; умение договариваться; уступать; соблюдать очередность; ждать своей очереди; предлагать помощь; помогать товарищу и др.);
- педагогическому персоналу школы необходимо научиться избегать реакций, обусловленных чувством жалости и сострадания к ребенку с ограниченными возможностями;
- поощрение стремления обычных учащихся к общению, взаимодействию с интегрированным одноклассником, к оказанию ему помощи (в общении, передвижении и др.);
- содействие обычным учащимся в овладении техникой общения с ребенком с ограниченными возможностями (напр., освоение и использование дактилологии).

Приведенные выше способы адаптивования образовательной среды под задачи адаптированной образовательной программы для создания благоприятных условий инклюзивного обучения не являются завершенным перечнем. Кроме того, они достаточно разнородны с точки зрения овладения педагогическим коллективом технологиями модификации того или иного компонента образовательной среды. Какие-то из приведенных способов учитель сможет реализовать сразу, а для овладения другими способами модификации необходимо специальное обучение и тренировка (например, модификация индивидуальной программы обучения на основе основной общей для всех программы; подготовка адаптированного дидактического материала; адаптивование способов выполнения задания и многое другое).

### **Контрольные вопросы:**

1. В каких документах отражается программно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса.
2. На что должны быть направлены программы коррекционной работы в образовательной организации в соответствии с ФГОС начального образования.

### **Практические задания и упражнения:**

1. Разработайте адаптированную образовательную программу для обучающегося начальной школы с ОВЗ.
2. Опишите структуру адаптированной образовательной программы.

## ЛИТЕРАТУРА

### *Основная литература*

1. Афанасьева Ю.А., Ерёмина А.А., Моргачёва Е.Н. Возможности адаптации общеобразовательного материала для обучения детей с нарушениями интеллектуального развития. – М.:РУДН, 2008.
2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ.- М.: Владос, 2011.
3. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт. – Волгоград: Учитель, 2012
4. Специальная педагогика. В 3-х томах. Под ред. Н.М.Назаровой. Том 2. Общие основы специальной педагогики. М.:Академия, 2008.
5. Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы (коллективная монография) / под ред. Н.М.Назаровой, Т.Г.Богдановой. М.:МГПУ, 2013.
6. Специальная психология/ под ред. В.И. Лубовского. М.: Академия, 2011.

### *Дополнительная литература*

1. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Инклюзивное образование. Выпуск 3. – Москва: Школьная книга, 2010.- 85 с
2. Зыкова Т.С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида / Т.С.Зыкова, Э.Н.Хотеева. – М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Интегрированное обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе.- СПб, 2004.
4. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Л.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования». Методическое пособие. Инклюзивное образование. Выпуск 7.- Москва: МГППУ, 2011.-280с.
5. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989.
6. Наумов А.А. Построение педагогического процесса в условиях интегрированного (инклюзивного) образовательного учреждения: уч.-мет. пособие.- Пермь: ПГПУ,2010
7. Открытое досье по инклюзивному образованию. Материалы в помощь менеджерам и администраторам. – Париж: типография ЮНЕСКО ED-2003 /WS/ 1.
8. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 т / Под редакцией В. В. Лебединского и К. Бардышевской. Т. I. - М: ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002.
9. Психология глухих детей / под ред. И.М.Соловьева. – М., 2005.

10. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование. Выпуск 2. - Москва: Школьная книга, 2010.
11. Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения, Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В.Хуторской,- М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
12. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: метод. пособие для учителей Кл. коррекционно-развивающего обучения / С.Г.Шевченко – М.: Нум.-изд. центр ВЛАДОС, 2001.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: От моделирования к проектированию / В.А.Ясвин.- М.: Смысл, 2001.

### ***Список методических материалов***

1. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве. /Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.
3. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.
4. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.
5. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.
6. Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях. Серия Инклюзивное образование. М. 2012.
7. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях. Серия Инклюзивное образование. М., 2012.

## РАЗДЕЛ 6. СПОСОБЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

### *6.1. Взаимосвязь семейного и общественного воспитания*

В настоящее время особую актуальность приобретает сотрудничество между различными общественными институтами, в том числе между семьей как малой социальной группой и школой как общественной образовательной структурой. Сотрудничество и установление партнерских отношений выступает в качестве фактора развития и совершенствования отдельных субъектов и системы в целом, достижения наиболее эффективных результатов деятельности. Практика работы образовательных организаций свидетельствует о необходимости расширения возможностей участников образовательного процесса, повышения качества образования и компетентности участников образовательного процесса посредством установления партнерских отношений в едином информационно-образовательном пространстве как залога соблюдения единых требований к центральному участнику воспитательно-образовательного процесса – ребенку.

Родители, выступая первыми воспитателями своих детей, несут ответственность за их образование. Все другие социальные институты, в том числе, школы, призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Идея взаимосвязи семейного и общественного воспитания, а также взаимной ответственности педагогов и родителей за результаты воспитания и обучения ребенка нашла свое отражение и в практике инклюзивного образования. Однако на современном этапе становления инклюзивного образования родителям детей с ОВЗ необходима помощь со стороны специалистов сопровождения, так как отсутствие психолого-педагогических знаний, неумение сделать выбор в пользу своего ребенка приводит к ошибкам, неправильной оценке возможностей и образовательных потребностей, а значит, - к неэффективности воспитания, обучения и социализации ребенка. В связи с этим усилия педагогического коллектива, специалистов сопровождения должны быть направлены на повышение уровня педагогической культуры родителей, их психолого-педагогической<sup>2</sup> и реабилитационной компетентности. В то же время родители на добровольной основе должны стать равноправными участниками образовательного процесса, стремиться к эффективному взаимодействию и сотрудничеству с педагогами.

---

<sup>2</sup> Определенный уровень знаний родителей о психофизических особенностях развития детей определенного возраста и мерах педагогического воздействия с целью гармоничного и всестороннего их развития, а также преодоления тех или иных нарушений

Взаимодействие - это способ организации совместной деятельности. С. Ожегов в «Словаре русского языка» определяет значение слова «взаимодействие» следующим образом: 1) взаимная связь двух явлений; 2) взаимная поддержка, что отражает, на наш взгляд, взаимопроникновение двух систем - семьи и образовательной организации.

Сотрудничество означает общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Принципами эффективного сотрудничества двух значимых в жизни ребенка институтов должны выступать:

- отказ от критики участников процесса обучения;
- обеспечение свободы мнений;
- уважение плюрализма жизненных позиций;
- удовлетворение познавательного интереса.

Важным моментом в контексте «семья – школа» является личное взаимодействие педагогов и родителей по поводу трудностей и достижений ребенка с ОВЗ, успехов и неудач, сомнений и размышлений в ходе определения образовательного маршрута ребенка, а также в процессе его обучения. Неценима помощь друг другу в понимании образовательных потребностей ребенка, в решении его индивидуальных и специфических проблем, в оптимизации путей его обучения и коррекции недостатков в развитии.

Психология доверия лежит в основе отношений родителей и специалистов сопровождения, педагогов. Родители должны быть уверены в искренности желаний педагога помочь ребенку с ОВЗ. В связи с чем специалист, педагог должны стремиться воспринимать и изучать ребенка с ОВЗ, включенного в инклюзивную среду, в призмае «положительного» восприятия, то есть видеть в его развитии, личности, прежде всего положительные черты, специально проектировать условия для их проявления и закрепления. В свою очередь, доверие родителей к педагогу основывается на уважении к знаниям, опыту, компетентности педагога в вопросах обучения и коррекции, но, главное, на доверии к нему в силу его положительных социально значимых личностных качеств (внимание к людям, тактичность, заботливость, доброта, чуткость и пр.).

В основе отношений семьи и школы как значимых социальных институтов лежит системный подход, который позволяет рассматривать систему взаимодействия как триединство: родители - ребенок – педагоги (специалисты).

## ***6.2 Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ в инклюзивной среде***

Психолого-педагогическое сопровождение семьи является динамическим процессом, предполагающим целостную, организованную и системную деятельность педагогов, специалистов «помогающих

профессий», направленную на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, на оптимизацию социально-психологических аспектов образа жизни семьи, на улучшение психологического здоровья семьи и пр.

*Принципами* психолого-педагогического сопровождения семьи являются:

- принцип восприятия семьи как единой системы;
- принцип индивидуально-ориентированного подхода к каждой семье;
- принцип позитивного восприятия семьи;
- принцип системности в сопровождении;
- принцип дифференциации оказываемой помощи;
- принцип активности и сотрудничества во взаимодействии;
- принцип обеспечения свободы выбора;
- принцип образовательной направленности;
- принцип оптимального включения родителей в коррекционно-педагогический процесс, в единое образовательное пространство.

*Формы* работы с родителями могут носить теоретический или практический характер и быть различными: индивидуальными (беседа, психолого-педагогическое консультирование, рекомендации и просвещение; наблюдение и/или включение родителей в проведение занятий с ребенком и др.) и групповыми (лекции, семинары, игровые тренинги, проведение праздников и утренников с детьми, круглые столы, родительские конференции, просмотр и анализ видеоматериалов и др.).

Консультативная деятельность специалистов направлена на активную пропаганду педагогических и психологических знаний и культуры здоровья среди родителей, разработку рекомендаций по организации воспитания ребенка в семье и конструктивным способам взаимодействием в системе родитель-ребёнок.

Именно характер семейного воспитания оказывает влияние на становление образа "Я" в детском возрасте, позицию ребенка по отношению к миру. В семье создаются уникальные условия для формирования ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения к другим людям, что создает основу для развития личности ребенка в целом.

В консультативно-психологической помощи семье условно выделяют несколько моделей, из которых основными являются следующие.

*А. Педагогическая модель:* недостаточная педагогическая компетентность родителей и предполагает оказание им помощи в воспитании ребенка. Консультант анализирует ситуацию, жалобы родителей и вместе с ними вырабатывает программу воспитательных мероприятий.

*Б. Диагностическая модель:* основана на гипотезе о недостатке информации о ребенке у родителей и предполагает оказание помощи в виде диагностического заключения, которое поможет им принять верные организационные решения (направить в соответствующую школу, клинику и т.п.).

*В. Психологическая (психотерапевтическая) модель.*

Превалирование той или иной модели зависит от конкретной задачи консультирования.

*Основные задачи:*

- помощь в выборе правильной тактики воспитания ребенка;
- помощь в обучении ребенка тем или иным навыкам;
- информирование о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка в связи с нарушениями развития;
- помощь в адекватной оценке возможностей ребенка;
- обучение методикам коррекционной работы;
- помощь в выработке схем поведения в типичных стрессовых ситуациях (неадекватное поведение ребенка в общественных местах, косые взгляды окружающих и т.п.).
- помощь в принятии решения о том, отдать ли ребенка в специальное учреждение или воспитывать в семье.

Такие *методы* изучения семьи как анкетирование, беседа с родителями, наблюдение за поведением близких взрослых в ходе психолого-педагогического обследования ребенка помогает выявить родительские позиции по отношению к ребенку и способы взаимодействия с ним; а обучение родителей эффективным приемам взаимодействия с ребенком и снабжение их необходимыми знаниями. Умениями и навыками способствует активизации их родительского потенциала.

Эффективность воспитания и обучения ребенка с ОВЗ зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья. Ведущую роль в организации сотрудничества школы и семьи играют классные руководители и учителя. Именно от их работы зависит то, насколько семьи понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации. Функции классного руководителя разнообразны, работа с семьями учеников – одно из важнейших направлений его деятельности.

Главными *задачами* являются сплочение семьи, установление адекватных взаимоотношений родителей и детей, создание комфортных условий для ребенка в семье, а также всестороннее систематическое изучение семьи, особенностей и условий воспитания ребенка.

*Направления* воспитательной работы школы с семьями учащихся:

- повышение психолого-педагогической грамотности родителей, обеспечение их теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками коррекции отклонений развития ребёнка с ОВЗ;



- нормализация детско-родительских отношений;
- поддержка и повышение социального статуса семей;
- профилактика эмоционального выгорания родителей, формирование умений психологической защиты и самовосстановления.

В основе взаимодействия семьи и коллектива школы должны лежать принципы взаимного доверия и уважения, поддержки и терпения по отношению друг к другу.

Основные *направления* сотрудничества с родителями

- Психолого-педагогическое просвещение родителей (родительские конференции; собрания; консультации и др.)
- Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс (родительский комитет; открытые уроки и внеклассные мероприятия; дни открытых дверей; дни творчества детей; внеклассная работа и субботники и др.)

*Формы* взаимодействия школы и семьи:

1. Индивидуальные:

- приглашение родителей в школу,
- посещение семьи на дому,
- индивидуальные консультации,
- дистанционное общение (переписка, виртуальные кабинеты для родителей),
- анкетирование.

2. Групповые и коллективные

- лекции и консультации для родителей,
- конференции, родительские чтения,
- открытые уроки,
- практикумы, тренинги,
- детские мероприятия и родительские вечера,
- выставки творческих работ, концерты,
- родительские собрания,
- родительские ринги,
- дни открытых дверей.

Посещение семьи на дому – это эффективная форма индивидуальной работы педагога с родителями. При посещении семьи происходит знакомство с условиями жизни ученика, появляется возможность больше узнать о характере, интересах и склонностях ребенка, об отношении с родителями, можно проинформировать родителей об успехах и затруднениях ребенка, дать советы по выполнению домашних заданий и т.д.

Приглашение родителей в школу происходит, в первую очередь, в том случае, когда надо поделиться радостной новостью о достижениях и успехах ребенка. Нужно стараться не приглашать родителей для того,

чтобы пожаловаться или критиковать поведение и успеваемость ребенка, это вызывает у родителей негативное отношение к школе.

Индивидуальные консультации, беседы ознакомительного характера проводятся для установления контакта между родителями и учителем, для преодоления беспокойства родителей, выяснения необходимых для профессиональной работы сведений о ребенке. В общении с родителями педагог должен проявлять максимум тактичности, подчеркивать, что они делают общее дело. Учитель должен дать родителям возможность рассказать ему все то, с чем они хотели бы познакомить учителя в неофициальной обстановке, и выяснить важные сведения для своей профессиональной работы с ребенком: особенности его здоровья; увлечения, интересы; предпочтения в общении в семье; поведенческие реакции; особенности характера и мотивации; моральные ценности семьи.

Переписка с родителями. Письменная форма информирования родителей об успехах их детей удобна для сообщения родителям о предстоящей деятельности в школе, поздравления с праздниками, советов и пожеланий. Особенно часто эта форма работы применяется к тем родителям, которые не в состоянии часто посещать школу, много работают или далеко живут.

Анкетирование. Заполненная родителями анкета позволяет познакомиться с семьей и получить первоначальный объем необходимой информации. Анкета включает в себя вопросы, связанные с информацией для заполнения школьного журнала, вопросы, позволяющие получить сведения об анамнезе и развитии ребенка, узнать особенности и условия семейного воспитания учеников.

Лекции – это форма, подробно раскрывающая сущность той или иной проблемы воспитания. Главное в лекции – анализ явлений, ситуаций.

Родительские конференции (общешкольные, классные) имеют большое значение в системе воспитательной работы школы. Родительские конференции должны обсуждать насущные проблемы общества, активными членами которого станут и дети. Проблемы конфликтов отцов и детей и пути выхода из них, здоровый образ жизни, вредные привычки, сексуальное воспитание в семье и т.д. В их задачу специалистов входит проведение социологических и психологических исследований по проблеме конференции, и знакомство участников конференции с их результатами. Активными участниками конференций выступают и родители. Они готовят анализ проблемы с позиций собственного опыта. По результатам конференции могут приниматься определенные решения или намечаться мероприятия по заявленной проблеме.

Родительские чтения – интересная форма работы с родителями, которая дает возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и изучать литературу по волнующим проблемам и участвовать в их обсуждении. Учитель собирает информацию по выбранной проблематике,

анализирует ее. Затем подбираются книги, в которых можно получить ответ на поставленный вопрос. Родители их читают, а затем используют полученные сведения в родительских чтениях. Анализируя книгу, родители должны изложить собственное понимание вопроса и изменение подходов к его решению после прочтения книги.

Открытые уроки, как правило, организуются с целью ознакомления родителей с новыми программами, методиками, требованиями. Это помогает избегать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики учебной деятельности.

Практикумы - форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций, тренировка педагогического мышления у родителей. Значительное место в системе работы учителя с родителями учащихся отводится психолого-педагогическому просвещению.

Родительский тренинг – это активная форма работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком, сделать его более открытым, доверительным и продуктивным. В родительских тренингах должны участвовать оба родителя, что значительно повышает эффективность тренинга. Тренинг проводится с группой, состоящей из 2–5 человек. Чтобы тренинг был результативен, он должен включить в себя серию из нескольких, регулярно посещаемых родителями занятий. Родительский тренинг проводится, как правило, психологом школы.

Родительские вечера – форма работы, которая прекрасно сплачивает родительский коллектив. Они проводятся в классе без присутствия детей. Это праздник общения с родителями друга своего ребенка, вечер воспоминаний о детстве собственного ребенка, поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь и их ребенок. Темы родительских вечеров могут быть самыми разнообразными. Главное, они должны учить слушать и слышать друг друга и самого себя. Формы вечеров позволяют не только высказывать свое мнение по предложенным темам, но и услышать нечто полезное для себя в рассуждениях других родителей, взять на вооружение в свой воспитательный арсенал что-то новое, интересное.

Организация совместных досуговых мероприятий способствует сближению родителей между собой, налаживанию контакта между учителем и родителями. Даже не систематические, а единичные коллективные дела класса, проводимые совместно с родителями, имеют прекрасный воспитательный эффект.

Родительские собрания – одна из самых распространенных и универсальных форм взаимодействия школы с семьями учащихся и пропаганды психолого-педагогических знаний и умений для родителей, формирующая родительское общественное мнение, родительский коллектив. Это форма анализа, осмысления на основе данных

педагогической науки. На родительских собраниях обсуждаются: задачи и планирование учебно-воспитательной работы класса, намечаются пути сотрудничества семьи со школой, подводятся итоги работы. Тематика собраний должна быть разнообразной, интересной и актуальной для родителей. В начале года проводятся собрания для родителей вновь поступивших детей, их знакомят с общей организацией учебного, воспитательного и коррекционно-развивающего обучения в школе. Родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать неудачи детей и заниматься обсуждением и осуждением личностей учащихся. Тема собрания должна учитывать возрастные особенности детей. Собрание должно носить как теоретический, так и практический характер: анализ ситуаций, тренинги, дискуссии и т. д.

Родительские ринги – одна из дискуссионных форм общения родителей и формирования родительского коллектива. Родительский ринг готовится в виде ответов на вопросы по педагогическим проблемам. Вопросы выбирают сами родители, на каждый из которых отвечают две семьи. У них могут быть разные позиции и мнения. Остальная часть аудитории в полемику не вступает, а лишь поддерживает мнение семей аплодисментами.

Одной из форм сотрудничества с группой наиболее инициативных родителей является классный родительский комитет. Он совместно с классным руководителем и под его руководством планирует, готовит и проводит всю совместную работу по педагогическому образованию, установлению контактов с родителями, оказанию помощи в воспитании детей класса, анализирует, оценивает и подводит итоги сотрудничества школы и семьи. В поле зрения родительского комитета входят вопросы организации мероприятий учебного и внеклассного плана.

### **Контрольные вопросы:**

1. Какие специалисты принимают участие в работе и поддержке семьи ребенка с ОВЗ?
2. На что направлена психолого-педагогическая работа с семьей в рамках интегрированного образовательного пространства?
3. Назовите основные трудности и ошибки в процессе взаимодействия школы и семьи в условиях инклюзии ребенка с ОВЗ в общеобразовательной организации.
4. Как влияют на успешность инклюзии родительские позиции, установки и стили воспитания?
5. Опишите различные модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ в едином образовательном пространстве

### **Практические задания и упражнения:**

1. Разработайте алгоритм сопровождения семьи в инклюзивном образовании.
2. Составьте план-конспект коррекционного занятия «специалист сопровождения – ребенок – родитель» с семьей ребенка с ОВЗ.
3. Разработайте тематику консультаций для родителей обучающихся с ОВЗ.
4. Осуществите анализ традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия образовательных организаций с родителями.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### *Основная литература*

1. Алешина Ю.А. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование – М., 2004.
2. Анализ и обоснование современных подходов к разработке инновационных методик комплексной реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов в условиях семьи. Аналитические материалы. – М.: Полиграф-сервис, 2009.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардики, 2004.
4. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008.
5. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. – М.: Академия., 2006.
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос., 2004.
7. Основы психологии семьи и семейного консультирования. – М.: Владос., 2004.
8. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ /под ред. В.В. Ткачевой. – М.: Академия, 2014.
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2–е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006.
10. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. – М.: Астрель., 2007.

#### *Дополнительная литература*

1. Грикш М.Ф. «Ты с нами». Системные взгляды и решения для учителей, учеников и родителей. М., 2005.
2. Добряков И.В., Заширинская О.В. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007.

3. Кочубей А., Умарова Н. Азбука семьи, или Практика работы с семьями: Учебно – методическое пособие. - Псков: ПОИПКРО, 2004.
4. Крючева Я.В. Педагогическая помощь родителям в организации взаимодействия с детьми, имеющими задержку психического развития: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2004.
5. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухого школьника. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
6. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия. Справочник практического психолога. М.:Эксма., 2005.
7. Педагогическое сопровождение семейного воспитания: Программы родительского всеобуча./ Под ред. О.И. Волжиной. – СПб.: КАРО, 2005.
8. Разумова А.В. Адекватность образа ребенка у родителей с разным стилем семейного воспитания и личностными особенностями: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2004.
9. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие/ под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009.
10. Черников А.В. Системная семейная терапия. - М.:Класс., 2005.
11. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. – М.: Академия, 2007.

## РАЗДЕЛ 7. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### *7.1. Педагогические технологии построения взаимодействия обучающихся в учебном и внеучебном процессе*

Основная образовательная программа общего образования реализуется образовательной организацией через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственного образовательного стандарта и государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов.

Формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы общего образования определяет образовательная организация самостоятельно.

Взаимосвязь учебной, внеучебной и внеурочной деятельности школьников можно представить в виде схемы:



Мы будем рассматривать педагогические технологии построения взаимодействия обучающихся с ОВЗ в учебном и внеучебном процессе через внеурочную деятельность.

Внеурочная деятельность по ФГОС общего образования организуется по направлениям развития личности:

- духовно-нравственному,
- спортивно-оздоровительному,
- социальному,
- общеинтеллектуальному,
- общекультурному.

Внеурочная деятельность реализуется в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические

объединения и т. д. В отличие от урочной деятельности, где основной формой является урок.

Внеурочную деятельность можно рассматривать как совокупность разнообразных видов и форм воспитательной работы с обучающимися, которые проводятся за пределами занятий и учебного времени. Это одна из форм организации свободного времени ребенка, основанная на принципах самостоятельного выбора, основанная на личной заинтересованности участников с целью развития как в образовательном, так и духовно-нравственном плане.

Внеучебная (внеурочная) работа может рассматриваться как *внеклассная и внешкольная*. Внеклассная организуется школой и чаще всего в стенах школы, а внешкольная - учреждениями дополнительного образования, как правило, на их базе.

Для реализации в школе доступны следующие виды внеучебной деятельности:

- 1) игровая деятельность;
- 2) познавательная деятельность;
- 3) проблемно-ценностное общение;
- 4) досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
- 5) художественное творчество;
- 6) социальное творчество (социально значимая волонтерская деятельность);
- 7) трудовая (производственная) деятельность;
- 8) спортивно-оздоровительная деятельность;
- 9) туристско-краеведческая деятельность.

Виды и направления внеурочной деятельности обучающихся тесно связаны между собой.

Воспитательные результаты внеурочной деятельности обучающихся можно распределить по трем уровням.

*Первый уровень результатов*, когда обучающийся приобретает социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.) и первичное понимание социальной реальности и повседневной жизни.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ученика со своими учителями (в основном и дополнительном образовании) как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

*Второй уровень результатов*, когда обучающийся получает опыт переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.



Основная цель организации взаимодействия обучающихся в условиях инклюзивного образования – создание специальных условий для адаптации, развития позитивных потенций и социальной адаптации детей с ОВЗ и их сверстников в процессе совместной деятельности.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьников между собой на уровне класса, школы, то есть в защищенной, дружественной просоциальной среде. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

*Третий уровень результатов, когда обучающийся* получает опыт в самостоятельном общественном действии, становясь социальным деятелем, гражданином, свободным человеком.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой

Для достижения этой цели следует решать задачи, которые можно сгруппировать в четыре группы:

1. Создание условий для освоения образовательной программы всеми обучающимися инклюзивного класса:

- организация в классе безбарьерной, развивающей предметной среды;
- создание атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого;
- формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации;
- применение современных педагогических технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы, адекватных возможностям и потребностям обучающихся;
- адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с ОВЗ
- адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др.

2. Создание условий для адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников, школьном сообществе:

- организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий с использованием интерактивных форм деятельности детей;
- организация внеклассной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы;
- использование адекватных возможностям детей способов оценки их учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности.

### 3. Привлечение дополнительных ресурсов, поддержки:

- привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса;
- формирование запроса на методическую и психолого-педагогическую поддержку как со стороны специалистов школы, так и со стороны «внешних» социальных партнеров - методического центра, ППМС-центра, общественных организаций;
- организация взаимодействия с родителями в духе сотрудничества и разделения ответственности.

### 4. Повышение профессиональной компетенции:

- Постоянное отслеживание в литературе, в Интернете, на различных совещаниях и конференциях передового педагогического опыта использования технологий для работы в инклюзивной образовательной среде, составление банка данных;
- Составление портфолио достижений обучающихся имеющих различные степени и виды нарушений здоровья, «методических копилек»;
- Посещение курсов повышения квалификации.

Технологии построения взаимодействия обучающихся с ОВЗ и их сверстников в условиях инклюзивного образования реализуются в рамках психолого-педагогическом сопровождении на основе личностно-ориентированного подхода.

Инклюзия, основывающаяся на идеях создания единого образовательного пространства для смешанной группы, предусматривает развитие общего образования в плане приспособления к различным потребностям всех детей. Инклюзивное обучение предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников в пределах одного класса по разным образовательным маршрутам.

Самым общим результатом освоения основной образовательной программы детьми с ОВЗ должно стать введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из ее образовательного пространства. Развитие самого «проблемного» ребенка в контексте культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность, взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе. Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребенок с ОВЗ овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества.

Требования к образовательным результатам следует рассматривать как описание планируемых результатов образования для детей с ОВЗ, которые могут быть реально достигнуты в учреждениях, реализующих основные общеобразовательные программы, независимо от их вида, местонахождения и организационно-правовой формы.

Результаты освоения образовательной программы приходится оценивать, учитывая, что у ребенка с ОВЗ может быть свой – индивидуальный – темп освоения содержания образования, и его стандартизация в относительно коротких временных промежутках объективно невозможна. В этом случае, необходимо в программе внеурочной деятельности описать ожидаемые результаты освоения обучающимся, которые включают их целостную характеристику, отражающую взаимодействие компонентов образования:

- что обучающийся должен знать и уметь на данный момент образования,
- что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике,
- насколько активно, свободно и творчески он их применяет.

Характеристика ожидаемых результатов должна даваться только в единстве всех компонентов образования. Нецелесообразно рассматривать результаты освоения отдельных линий, поскольку даже их сумма может не отражать ни общей динамики развития ребенка с ОВЗ, ни качества его образования. В частности, у части детей могут быть вполне закономерные локальные западения в освоении отдельных линий и даже областей образования, но такого рода неудачи ребенка не должны рассматриваться как показатель его неуспешности в целом и невозможности перехода на следующую ступень образования.

Учет особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ предполагает использование специальной и подробной шкалы оценок. Подобные шкалы необходимы для выявления даже минимальных шагов в продвижении ребенка в достижении ориентиров заданных стандартом и максимально точной оценки соотношения между ожидаемым и полученным результатом, что принципиально для построения и корректировки образовательной программы в плане социального развития и личной реализации («Академические» достижения). Эти достижения рассматриваются как часть будущей целостной оценки качества образования, получаемого ребенком с ОВЗ.

Для оценки другой составляющей – результатов развития жизненной компетенции ребенка предлагается использовать иной метод - экспертной группы. Она должна объединить представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов его семьи. Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребенка в сфере жизненной компетенции. Основой служит анализ поведения и динамики его развития

в повседневной жизни ребенка, результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам группы условных единиц. Количественная оценка служит не столько для характеристики самого ребенка, сколько для выработки ориентиров экспертной группы в описании динамики развития жизненной компетенции. Результаты проведенного экспертной группой анализа могут быть обобщены в индивидуальном профиле развития жизненной компетенции ребенка по основным образовательным областям и заданным линиям.

Приведем пример, как сформулировать результат освоения раздела программы по развитию представления о мире, чтобы они не были фрагментарными и стереотипными, ограниченными конкретными привычными ситуациями, для упорядочения во времени и пространстве представлений о закономерном развитии событий, взаимосвязи человека с целостным и изменчивым миром:

Направления коррекционной работы	Результат
Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребенка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности	Адекватность бытового поведения ребенка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды.
	Использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации.
	Расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двор, дача, лес, парк, речка, городские и загородные достопримечательности и др.
Формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватно возрасту ребенка. Формирование умения ребенка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком.	Умение ребенка накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве. Умение устанавливать взаимосвязь порядка природного и уклада собственной жизни в семье и в школе, и вести себя в быту сообразно этому пониманию (помыть грязные сапоги, принять душ после прогулки на велосипеде в жаркий летний день, и т.д.).
	Умение устанавливать взаимосвязь порядка общественного и уклада собственной жизни в семье и в школе, соответствовать этому порядку
Формирование внимания и интереса ребенка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, понимания значения собственной	Развитие у ребенка любознательности, наблюдательности, способности замечать новое, задавать вопросы, включаться в совместную со взрослым исследовательскую

активности во взаимодействии со средой	деятельность.
	Развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности.
	Накопление опыта освоения нового при помощи экскурсий и путешествий.
Развитие способности ребенка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как коммуникация и др.	Умение передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком. Умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей. Умение делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми

Фиксацию опыта ребенка активных и разнообразных контактов с социальной средой, снятие ограничений по конкретным привычным ситуациям и препятствий освоению представлений о возможных социальных ролях самого ребенка, возможно, описать следующим образом:

<b>Направления коррекционной работы</b>	<b>Требования к результатам обучения</b>
Формирование знания о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, со взрослыми разного возраста и детьми (старшими, младшими, сверстниками), со знакомыми и не знакомыми людьми.	Знание правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье; с учителями и учениками в школе; с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т.д.
Освоение необходимых ребенку социальных ритуалов	Умение адекватно использовать принятые в окружении ребенка социальные ритуалы. Умение корректно выразить свои чувства, отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, намерение, просьбу, опасение.
Освоение возможностей и допустимых границ социальных контактов, выработки адекватной дистанции в зависимости от ситуации общения.	Умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт. Умение не быть назойливым в своих просьбах и требованиях, быть благодарным за проявление внимания и оказание помощи. Умение применять формы выражения своих чувств соответственно ситуации социального контакта.
Расширение и обогащение опыта социального взаимодействия ребенка в ближнем и дальнем окружении	Расширение круга освоенных социальных контактов

Под педагогической технологией понимают совокупность методов и средств предъявления информации, организации восприятия, усвоения материала и овладения навыками. Технологией инклюзивного образования называют те технологии, которые ведут к созданию наиболее полноценного процесса включения детей с ОВЗ в образовательный и воспитательный процесс без ущерба для остальных детей, а также способствующие развитию принимающей среды. Можно выделить технологии, направленные в основном на развитие ребенка с ОВЗ, коррекцию его нарушений, которые работают не столько со средой, сколько индивидуально с ребенком (иногда их называют интегративными, так как термин «интеграция» не предполагает такой включенности и подготовки среды, как «инклюзия»).

При всей сложности включения детей с ОВЗ в образовательный процесс, инклюзивные практики и технологии позволяют сделать его более индивидуализированным, ставят перед педагогическим коллективом задачи, решение которых способствует повышению квалификации, а также активно воздействует на среду, делая ее более принимающей.

К интегративным технологиям можно отнести, прежде всего, специальные коррекционные технологии, направленные на коррекцию нарушения, имеющие своей целью облегчить последующую социализацию и адаптацию ребенка в среде сверстников. К ним относятся все направления специальной педагогики, применяемые в коррекционных учреждениях, в том числе приобретающую популярность в России структурированную технологию работы с детьми, имеющего расстройства аутистического спектра (РАС). Для этих детей есть программы прикладного анализа поведения АВА (Applied Behavior Analysis), последовательно формирующие навыки ребенка с аутизмом с целью последующего включения (Р.Шрамм, 2013). АВА предполагает обучение ребенка более адекватно выражать свои потребности, тренирует навыки учебного поведения, навыки взаимодействия в основном в индивидуальном формате. При применении АВА индивидуально и в группе одна из основных задач – это развитие необходимых для включения навыков.

Инклюзивные технологии, направленные на работу с принимающим сообществом и развивающие приемы поддержки опыта включения ребенка с ОВЗ, к которым относятся следующие:

Работа с педагогами: командное обучение (Collaborative Teaming, Friend & Bursuck, 2006), то есть – участие в процессе обучения второго учителя или тьютера (чаще всего, коррекционного педагога или помощника),

Работа со сверстниками: взаимное парное обучение (А.Г. Ривин. Цукерман Г.А Д.Митчелл, 2011), тренировка взаимодействия (С.Одом),

Работа с принимающим сообществом: уроки доброты, тренинги по развитию толерантности, развитие организационной культуры учреждения.

Организация структурированной, адаптированной и доступной среды: программы TEACH, технологии адаптации среды эрготерапии, методы альтернативной аугментативной коммуникации (AAC).

Организация среды, предоставляющей возможности выбора для каждого: Монтессори-среда, программы “Step by step”.

Система дифференцированной оценки достижений ребенка с ОВЗ в среде: технология уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов (Фирсов), шкалы оценки независимости и развития социальных навыков ребенка с ОВЗ, это, прежде всего, шкала независимого поведения (SIB), оценка социальной компетенции (ASC), (M.Fisher, L. Meyer), шкала оценки функционирования в школе (SFA) Coster, W.J., Deeney, T., Haltiwanger, J., и Haley, S. (1998).

Технологии инклюзивного образования, то есть направленные на организацию принимающей среды, отсылают нас к более широкой перспективе и идеологическим основам включения, а именно теории нормализации жизни людей с нарушениями (А.Бакк, К.Грюневальд, 2001) и социальному подходу к инвалидности, который в свою очередь отражен в классификации МКФ (Международной классификации функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья ) (МКФ, 2001) предлагающей рассматривать инвалидность в системе нарушений функции и структуры организма (Body); ограничений активности (Activity) и ограничений участия в жизни общества (Participation). Именно участие в жизни общества (а в детстве – участие в жизни детского коллектива обычно развивающихся сверстников) и влияет на то, насколько конкретное ограничение человека «делает его инвалидом». Развитие инклюзивного образования – прямое следствие из этих подходов, которые часто противопоставляются медицинским подходам к инвалидности и сегрегационной модели обучения и воспитания. Несомненно то, что медицинское лечение и реабилитация, как и специальная педагогическая коррекция нарушения являются важными основаниями в системе помощи людям с инвалидностью и детям с ОВЗ, но они не являются самоцелью, не являются самодостаточными, необходимо учитывать, что человек с нарушениями чаще всего не может быть излечен до состояния здоровья и коррекция его развития не может помочь ему стать «нормальным», таким как все. Лечение и коррекция могут быть рассмотрены только как база для последующего включения в сообщество человека, где ему предстоит адаптироваться и научиться жить самостоятельно.

Остановимся подробнее на технологиях, направленных на организацию работы со сверстниками. С. Одом (С. Одом, 2012) выделяет педагогические технологии для повышения социальной компетенции в

отношениях со сверстниками и разделяет их на 4 типа: организация окружения; групповые виды активности; прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков с посредничеством сверстников.

Организуя окружение, педагоги:

- планируют групповую игровую активность, которая произойдет в конкретной части группы или класса;
- выбирают участников для группы (т.е. детей с ОВЗ и социально компетентных сверстников);
- вводят эту активность;
- по ходу игры предлагают идеи, когда это необходимо.

При прямом обучении социальным навыкам педагог дает прямые подсказки к тому, как вовлекаться в социальное взаимодействие.

Используя несколько иной подход, называемый «обучением по сценарию» (script training), Гольдштейн и Сайзар (1992) разработали ролевые сценарии для занятий по драматической игре. Важную роль играют подсказки педагога – через них социальное взаимодействие всех детей возрастает как в ситуации обучения, так и в ситуациях генерализации (обобщения), особенно если общая подсказка переходит к более конкретным подсказкам по мере необходимости. Комбинация занятий по социальной интеграции и системы минимальных подсказок способствует возрастанию количества разговоров и очередности в разговоре между детьми. Например, Гольдштейн, Кацмарек, Пеннингтон и Шэфер (1992) обучали сверстников прислушиваться, комментировать и признавать поведение 3 одноклассников с аутизмом, что привело к значительному повышению числа взаимодействий у детей с аутизмом. Для того чтобы повысить степень генерализации (обобщения) уже тренированных видов поведения по разным видам окружения, Одом и Уаттс (1991) сначала обучали детей совершать социальные инициации с тремя одноклассниками с аутизмом, а затем обучали их способствовать генерализации во второй игровой ситуации, происходящей в течение дня.

Д. Митчелл (Д.Митчелл, 2011) выделяет взаимное (парное) обучение как одну из ведущих технологий инклюзивного образования в школе – это ситуация, когда один ученик учит другого под наблюдением учителя. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний. Обычно более успешный ученик учит менее успевающего учащегося. Пары могут быть как одного возраста, так и разного (старший учит младшего), другой вариант – все ученики в классе делятся на пары и выполняют обязанности обучающих и учащихся. Ученики с ОВЗ также могут выступать в роли обучающих, это значительно повышает самооценку, особенно, если они работают с младшими детьми. Технология



взаимного обучения основано на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга.

Технология ААС – (альтернативная аугментативная коммуникация) (D. Beukelman, P. Mirenda, 2005, В. Рыскина, Е. Лазина, 2010) направлена на развитие коммуникации любым доступным ребенку способом и на поддержку всех альтернативных форм коммуникации в среде. Коммуникация – двусторонний процесс, он не может быть осуществлен только одним партнером, поэтому предполагается, что дополнительную систему знаков, тот «язык», который необходимо развивать для облегчения самовыражения и понимания, должен быть поддержан по крайней мере одним партнером по коммуникации. А далее, в связи с новыми навыками ребенка с ОВЗ (использование жестов, картинок, коммуникаторов и т.д.) необходимо провести соответствующее изменение в среде – от оборудованности, пособий и оформления доступной среды до информированности окружения и желания сообщества общаться с ребенком, используя в том числе и дополнительные знаки (как понимая их, так и используя при общении).

Такое направление как эрготерапия (occupation therapy) (S. Price, 2005, Л. Антонова, Е. Ключкова, 2003) направлено на то, чтобы обучать ребенка новым ручным и моторным навыкам и занятиям, которые приносят ему удовлетворение. Особый акцент в эрготерапии делается на развитии на подборе вспомогательной техники, стабилизирующей позу и облегчающей передвижение и развитии независимости и самостоятельности как цели вмешательства. В России эрготерапия развивается все активнее и шире внедряется в программы инклюзивного образования, которое так же сфокусировано на том, как ребенок адаптируется и одновременно предполагает изменения в среде – адаптацию игровых, бытовых и учебных материалов для облегченного использования.

Программа TEACH (G. Mesibov, J. Thomas и др, 2007) для детей с аутизмом предполагает как адаптацию ребенка к среде, так и соответствующие изменения в ней, которые облегчают ребенку эту адаптацию. Это одно из важных отличий этой программы от программы АВА, которая направлена на адаптацию ребенка к среде, и не требует от среды больших изменений. Применение этой программы в инклюзивном образовании полностью затруднительно, однако ее элементы, структурирующие среду, такие как визуальные расписания, визуальные последовательности действий и др. все шире используются в инклюзивных и специальных программах для разных категорий детей с ОВЗ.

На основе личностно-ориентированного подхода в условиях внеурочной деятельности реализуются следующие педагогические технологии:

- Личностно-ориентированное обучение (И.С. Якиманская);

- Технология индивидуального обучения (индивидуальный подход, индивидуализация обучения, метод проектов);
- Коллективный способ обучения.
- Технологии адаптивной системы обучения;
- Педагогика сотрудничества («проникающая технология»);
- Технология коллективной творческой деятельности;
- Технология ТРИЗ;
- Проблемное обучение;
- Коммуникативная технология;
- Технология программированного обучения;
- Игровые технологии;
- Технология проективной деятельности.

**Технология личностно-ориентированного обучения** (И.С. Якиманская) сочетает обучение (нормативно-сообразная деятельность общества) и учение (индивидуальная деятельность ребенка).

Цель технологии личностно-ориентированного обучения – максимальное развитие, а не формирование заранее заданных, индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности.

В процессе внеурочной деятельности или в условиях дополнительного образования ничего не должно формировать насильно, а наоборот, создавать условия для включения ребенка с ОВЗ в естественные виды деятельности, благоприятную среду для его развития и взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками. Содержание, методы и приемы технологии личностно-ориентированного обучения направлены прежде всего на то, чтобы раскрыть и использовать субъективный опыт каждого обучающегося, помочь становлению их личности путем организации познавательной деятельности.

В детских объединениях во внеурочной деятельности педагоги не заставляют ребенка учиться, а создают условия для грамотного выбора каждым содержания изучаемого предмета и темпов его освоения. Ребенок приходит кружки, секции, студии и другие формы внеурочной деятельности самостоятельно, в свое свободное время от уроков в школе, добровольно выбирает направление деятельности или интересующий его предмет, а также и понравившегося ему педагога.

В соответствии с данной технологией педагог должен не «давать» материал, а пробудить интерес, раскрыть возможности каждого обучающегося, организовать совместную познавательную, творческую деятельность детей. Для каждого ребенка составляется индивидуальная образовательная программа, которая носит индивидуальный характер, основывается на личностных индивидуальных характеристиках, гибко приспособляется к возможностям и динамике развития каждого

обучающегося. Взаимодействие обучающихся при данной технологии возможно в условиях учебных групп однородного состава; внутригрупповой дифференциации для разделения по уровням познавательного интереса; профильного обучения в старших группах на основе диагностики, самопознания и пожеланий детей и родителей.

**Технология проведения учебного занятия** в системе дифференцированного обучения это совокупность организационных решений, средств и методов обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса. Данная технология предполагает несколько этапов:

**Ориентационный этап.** Педагог договаривается с детьми, о том, как они будут работать, к чему стремиться, чего достигнут. Каждый отвечает за результаты своего труда и имеет возможность работать на разных уровнях, который выбирает самостоятельно.

**Подготовительный этап.** Дидактическая задача – обеспечить мотивацию, актуализировать опорные знания и умения. Необходимо объяснить, почему это нужно научиться делать, где это пригодиться и почему без этого нельзя (иными словами, «завести мотор»). На этом этапе вводный контроль (тест, упражнение). Дидактическая задача – восстановить в памяти все то, на чем строиться занятие.

**Основной этап** – усвоение знаний и умений. Учебная информация излагается кратко, четко, ясно, с опорой на образцы. Затем дети должны перейти на самостоятельную работу и взаимопроверку. Основной принцип – каждый добывает знания сам, но работает в коллективе.

**Итоговый этап** – оценка лучших работ, ответов, обобщение пройденного на занятии.

При контроле знаний дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию обучения, что означает организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обусловлен индивидуальными особенностями детей.

Индивидуализация обучения может стать принципиальной характеристикой инклюзивного образования детей. В силу используемых в нем организационных форм и иной природы мотивации разнообразные личностно-ориентированные практики стали его родовой особенностью.

**Технология индивидуализации обучения** (адаптивная) – такая технология обучения, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными (Инге Унт, В.Д. Шадриков). Индивидуальный подход как принцип обучения осуществляется в определенной мере во многих технологиях, поэтому ее считают проникающей технологией. В урочной деятельности индивидуализация обучения осуществляется со стороны педагога, а во внеурочной деятельности – со стороны самого обучающегося, потому что он идет заниматься в то направление, которое ему интересно.

Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет адаптировать содержание, методы, формы, темп обучения к индивидуальным особенностям каждого ребенка и следить за его продвижением в обучении, вносить необходимую коррекцию. Это позволяет обучающемуся работать экономно, контролировать свои затраты, что гарантирует успех в обучении, не снижает самооценки и позволяет самоутвердиться в детском коллективе.

**Групповые технологии.** Групповые технологии предполагают организацию совместных действий, коммуникацию, общение, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимокоррекцию. Выделяются следующие разновидности групповых технологий: групповой опрос; общественный смотр знаний; учебная встреча; дискуссия; диспут; нетрадиционные виды занятий (конференция, путешествие, интегрированные занятия и др.).

Особенности групповой технологии заключаются в том, что учебная группа делится на подгруппы для решения и выполнения конкретных задач. Задание выполняется таким образом, чтобы был виден вклад каждого обучающегося. Состав группы может меняться в зависимости от цели деятельности.

**Выделяют следующие уровни коллективной деятельности в группе:**

- одновременная работа со всей группой;
- работа в парах;
- групповая работа на принципах дифференциации.

**Групповые технологии можно широко использовать в практике внеурочной деятельности.** Во время групповой работы педагог выполняет различные функции: контролирует, отвечает на вопросы, регулирует споры, оказывает помощь. Обучение осуществляется путем общения в динамических группах, когда каждый учит каждого. Работа в парах сменного состава позволяет развивать у обучающихся самостоятельность и коммуникативность. Групповая технология складывается из следующих элементов:

- постановка учебной задачи и инструктаж о ходе работы;
- планирование работы в группах;
- индивидуальное выполнение задания;
- обсуждение результатов;
- сообщение о результатах;
- подведение итогов, общий вывод о достижениях.

**Технология коллективной творческой деятельности** (И.П. Волков, И.П. Иванов), где достижение творческого уровня является приоритетной целью. В основе данной технологии лежат организационные принципы: социально-полезная направленность деятельности детей и взрослых; сотрудничество детей и взрослых; романтизм и творчество.

Цели технологии – выявление и развитие творческих способностей детей, и приобщение их к многообразной творческой деятельности, результатом которого становится конкретный творческий продукт (изделие, модель, макет, сочинение, произведение, исследование и т.п.). В ходе технологии коллективной творческой деятельности происходит воспитание общественно-активной творческой личности и осуществляется организация социального творчества, направленного на служение людям в конкретных социальных ситуациях. Технология предполагает такую организацию совместной деятельности детей и взрослых, при которой все члены коллектива участвуют в планировании, подготовке, осуществлении и анализе любого дела.

Главным мотивом коллективной деятельности детей становится стремление к самовыражению и самоусовершенствованию. Можно использовать приемы игры, состязания, соревнования. Коллективные творческие дела – это социальное творчество, направленное на служение людям. Их содержание – забота о друге, о себе, о близких и далеких людях в конкретных практических социальных ситуациях. Творческая деятельность разновозрастных групп направлена на поиск, изобретение и имеет социальную значимость. Основной метод обучения – диалог, речевое общение равноправных партнеров. Главная методическая особенность – субъектная позиция личности.

В процессе внеурочной деятельности учебные кабинеты можно оформить под творческие лаборатории или мастерские (биологические, физические, лингвистические, художественные, технические и т.д.), в которых обучающиеся независимо от возраста и уровня развития смогут получить начальную профессиональную подготовку. Для оценки результатов можно использовать разные формы: похвала за инициативу, публикация работы, выставка достижений, награждение.

Технологии коллективной творческой деятельности с учетом возраста:

Начальный уровень общего образования: игровые формы творческой деятельности; освоение элементов творчества в практической деятельности; обнаружение в себе способностей создать какие-то творческие продукты.

Основной уровень общего образования: творчество по широкому кругу прикладных отраслей (моделирование, конструирование и т.п.); участие в массовых литературных, музыкальных, театральных, спортивных мероприятиях.

Средний уровень общего образования: выполнение творческих проектов, направленных на улучшение мира; исследовательские работы; сочинения.

Технология коллективной творческой деятельности имеет следующие черты:

- свободные группы, в которых ребенок чувствует себя раскованно;
- педагогика сотрудничества, сотворчества;
- применение методик коллективной работы: мозговая атака, деловая игра, творческая дискуссия;
- стремление к творчеству, самовыражению, самореализации.

Включает следующие этапы (И.П. Волков, И.П. Иванов):

- Подготовительный этап (предварительное формирование отношения к делу – занимает минимальное время, чтобы дети не потеряли интерес).
- Психологический настрой (определение значимости дела, выдвижение задач, вступительное слово, приветствие и др.).
- Коллективное планирование. Можно построить в форме «мозгового штурма» в виде ответов на вопросы (Коллектив делится на микрогруппы, которые обсуждают ответы на вопросы: для кого? Где и когда? Как организовать? Кто участвует? Кто руководит? Затем заслушиваются варианты ответов каждой группы и осуществляется совместный выбор лучшего варианта).
- Коллективная подготовка дела. Выбор актива, распределение обязанностей, уточнение плана.
- Собственно деятельность (высокий культурный уровень). Осуществление разработанного плана.
- Завершение, подведение итогов (сбор, огонек, круглый стол). Ответы на вопросы: что удалось, почему? Что не получилось? Как улучшить?
- Результаты коллективного дела.

**Технология «ТРИЗ** - теория решения изобретательских задач». (Альтшуллер Г.С.). Это универсальная педагогическая система, в которой сочетается познавательную деятельность с методами активизации и развития нестандартного мышления, что позволяет ребенку решать творческие и социальные задачи самостоятельно.

Цель технологии – формирование мышления обучающихся, подготовка их к решению нестандартных задач в различных областях деятельности, обучение творческой деятельности.

Принципы технологии ТРИЗ:

- снятие психологического барьера перед неизвестными проблемами;
- гуманистический характер обучения;
- формирование нестандартного образа мышления;
- практико-ориентированное внедрение идей.

Технология ТРИЗ создавалась как стратегия мышления, позволяющая делать открытия каждому хорошо подготовленному специалисту. Автор технологии исходит из того, что творческими способностями наделен каждый человек.

Методика ТРИЗ формирует у обучающихся такие мыслительные способности, как:

- умение анализировать, рассуждать, обосновывать;
- умение обобщать, делать выводы;
- умение оригинально и гибко мыслить;
- умение активно использовать воображение.

В технологии ТРИЗ используются индивидуальные и коллективные приемы: эвристическая игра, мозговой штурм, коллективный поиск.

Оценка идей производится специалистами, которые сначала отбирают самые оригинальные предложения, а затем – наиболее оптимальные.

**Технология исследовательского (проблемного) обучения**, при которой организация занятий предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит овладение знаниями, умениями и навыками; образовательный процесс строится как поиск новых познавательных ориентиров. Ребенок самостоятельно постигает ведущие понятия и идеи, а не получает их от педагога в готовом виде.

Технология проблемного обучения предполагает следующую организацию: создание педагогом проблемной ситуации; направление обучающихся на ее решение; организация поиска решения.

Ребенок ставится в позицию субъекта своего обучения, разрешает проблемную ситуацию, в результате чего приобретает новые знания и овладевает новыми способами действия. Особенностью данного подхода является реализация идеи «обучение через открытие»: ребенок должен сам открыть явление, закон, закономерность, свойства, способ решения задачи, найти ответ на неизвестный ему вопрос. При этом он в своей деятельности может опираться на инструменты познания, строить гипотезы, проверять их и находить путь к верному решению.

Принципы проблемного обучения: самостоятельность обучающихся; развивающий характер обучения; интеграция и вариативность в применении различных областей знаний; использование дидактических алгоритмизированных задач.

Педагог может использовать следующие методические приемы для создания проблемных ситуаций:

- подведение детей к противоречию и поиск способа его разрешения;
- изложение различных точек зрения на проблемный вопрос;
- рассмотрение явления с различных позиций;
- побуждение детей делать сравнения, обобщения, выводы;
- постановка проблемного вопроса, задачи, формулирование проблемного задания.

Особенностью данного подхода является реализация идеи "обучение через открытие": ребенок должен сам открыть явление, закон, закономерность, свойства, способ решения задачи, найти ответ на

неизвестный ему вопрос. При этом он в своей деятельности может опираться на инструменты познания, строить гипотезы, проверять их и находить путь к верному решению.

Технология проведения учебного занятия в соответствии с теорией проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер): ознакомление обучающихся с планом занятия и постановка проблемы; дробление проблемы на отдельные задачи; выбор алгоритмов решения задач и изучение основного учебного материала; анализ полученных результатов, формулировка выводов.

**Технология программированного обучения** возникла в начале 50-х годов, когда американский психолог Б. Скиннер предложил повысить эффективность усвоения учебного материала, построив его как последовательную программу подачи и контроля порций информации.

Технология программированного обучения предполагает усвоение программированного учебного материала с помощью обучающих устройств (ЭВМ, программированного учебника и др.). Главная особенность технологии заключается в том, что весь материал подается в строго алгоритмичном порядке сравнительно небольшими порциями.

Впоследствии Н. Краудер разработал разветвленные программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различный материал для самостоятельной работы.

В России эту технологию разрабатывал В.П. Беспалько, который выделил основные принципы организации обучения, а также определил виды обучающих программ:

- линейные программы (последовательно сменяющиеся небольшие блоки информации с контрольными заданиями);
- разветвленные программы (в случае затруднения обучаемому предоставляется дополнительная информация, которая позволит выполнить контрольное задание и дать правильный ответ);
- адаптивные программы (предоставляют возможность обучаемому выбирать уровень сложности учебного материала и изменить его по мере усвоения);
- комбинированные (включают фрагменты всех предыдущих программ).

Как разновидность программированного обучения возникли блочное и модульное обучение.

Блочное обучение осуществляется на основе гибкой программы и состоит из последовательно выполняемых блоков, гарантирующих усвоение определенной темы:

- информационный блок;
- тестово-информационный блок (проверка усвоенного);
- коррекционно-информационный блок;
- проблемный блок (решение задач на основе полученных знаний);



– блок проверки и коррекции.

Все темы повторяют вышеприведенную последовательность.

Модульное обучение (П. Ю. Цявие, Трамп, М.Чошанов) – индивидуализированное самообучение, при котором используется учебная программа, составленная из модулей. Модуль – это функциональный узел, в качестве которого выступает программа обучения, индивидуализированная по выполняемой деятельности. Модуль представляет собой содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном, углубленном. Обучающийся выбирает для себя любой уровень. Содержание обучения представляется в законченных блоках; каждый ученик получает от педагога письменные рекомендации о том, как действовать, где искать нужный материал; обучающийся работает максимум времени самостоятельно, что дает ему возможность осознать себя в процессе выполнения деятельности.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

Еще одним вариантом программированного обучения является **технология полного усвоения знаний**, которую предложили зарубежные авторы: Б. Блум, Дж. Кэррол, Дж. Блок, Л. Андерсон. Они выдвинули гипотезу, что способности обучающегося определяются при оптимально подобранных для данного ребенка условиях, поэтому необходима адаптивная система обучения, позволяющая всем ученикам усвоить программный материал. То есть технология полного усвоения задает единый для всех обучающихся уровень овладения знаниями, но делает переменными для каждого время, методы и формы обучения, что особенно актуально в условиях инклюзивного образования. Б. Блум, один из авторов технологии полного усвоения предположил, что способности ученика определяются темпом его учения, он выделил следующие категории учащихся:

- малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня ЗУН даже при больших затратах времени;
- талантливые, которым по силам то, с чем не может справиться большинство; они могут учиться в высоком темпе (» 5%);
- обычные, составляющие большинство, их способности к усвоению ЗУН определяются средними затратами учебного времени (» 90%).

Следовательно, 95% учащихся могут полностью осваивать все содержание обучения. В работе по этой системе главной особенностью является определение эталона полного усвоения для всего курса, который должен быть достигнут всеми учениками. Педагоги при создании учебных программ составляют перечень конкретных результатов обучения, которые стремятся получить.

Проектирование технологии полного усвоения: подготовка учебного материала, деление его на фрагменты – учебные единицы, подготовка тестов по каждому фрагменту; определение эталона полного усвоения. После выделения учебных единиц определяются результаты, которые должны достигнуть дети в ходе изучения. Текущие тесты и проверочные работы носят диагностический характер, которым дается оценочное суждение – «усвоил - не усвоил».

Следующий шаг – подготовка коррекционных учебных материалов, которые заранее продумываются и готовятся в виде специальных заданий. Первостепенное значение придается ориентации учащихся в изучаемой деятельности: восприятие сущности предмета, пути и способы усвоения.

Подготовка детей к работе, разъяснение основных правил работы: хороших результатов добьются все, если будут помогать друг другу; каждый при затруднении получит необходимую помощь. Затем педагог знакомит детей с учебными целями и с тем, как они будут учиться, чтобы достичь полного усвоения. Изложение материала при этом осуществляется традиционно.

Организация текущей проверки знаний, оценивание текущих результатов по схеме «усвоил – не усвоил».

Организация коррекционной работы. По результатам обучения дети делятся на две группы - достигших и не достигших полного усвоения. Первые изучают дополнительный материал, со вторыми - педагог организует коррекционную работу, которая завершается диагностическим тестом, контрольным заданием.

Заключительная проверка по всему курсу проводится на основе проверочной творческой работы, о которой дети знают заранее и могут сравнить ее с эталоном.

Именно выход на конечные результаты, определение «эталона» обучения придает образованию осмысленность, а обучающийся знает, к чему стремится в овладении содержанием предмета. Определение конечных результатов - одна из сложнейших проблем. Поэтому педагоги разрабатывают программы, содержащие фиксированные образовательные результаты. Важнейшим средством управления образовательным процессом является объективный и систематический контроль работы детей.

Результаты контроля учебной работы обучающихся служат основанием для внесения корректив в содержание образовательной программы, а также для поощрения успешной работы лучших воспитанников, развития их творческих способностей, самостоятельности и инициативы в овладении знаниями, умениями и навыками. Контроль проводится в следующих формах: заслушивание лучшего ответа, обсуждение готовой работы, зачет, реферат, защита творческого проекта, тестирование, выполнение спортивных нормативов, контрольное

упражнение, участие в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, выступление на концертах, участие в выставках, ярмарках и т.п. Технология полного усвоения позволяет достичь хороших результатов всем учащимся, так как: задает единый для всех детей уровень знаний, умений и навыков, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда, то есть создаются дифференцированные условия усвоения учебного материала; успехи каждого ученика сравниваются с установленным эталоном; каждый ученик получает необходимую помощь; диагностические тесты позволяют скорректировать работу детей.

**Игровые технологии** (Пидкасистый П.И., Эльконин Д.Б.) обладают средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся. В их основу положена педагогическая игра как основной вид деятельности, направленный на усвоение общественного опыта.

Различают следующие классификации педагогических игр:

*по видам деятельности:* физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические;

*по характеру педагогического процесса:* обучающие, тренировочные, познавательные, тренировочные, контролирующие, познавательные, развивающие, репродуктивные, творческие, коммуникативные и др.;

*по игровой методике:* сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и др.;

*по игровой среде:* с предметом и без, настольные, комнатные, уличные, компьютерные и др.

Основные принципы игровых технологий:

- природо- и культуросообразность;
- умение моделировать, драматизировать;
- свобода деятельности;
- эмоциональная приподнятость;
- равноправие.

Цели образования игровых технологий обширны:

- *дидактические:* расширение кругозора, применение ЗУН на практике, развитие определенных умений и навыков;
- *воспитательные:* воспитание самостоятельности, сотрудничества, общительности, коммуникативности;
- *развивающие:* развитие качеств и структур личности;
- *социальные:* приобщение к нормам и ценностям общества, адаптация к условиям среды.

В практической работе педагоги часто используют готовые, хорошо проработанные игры с прилагаемым учебно-дидактическим материалом. Особенностью таких занятий является подготовка учащихся к решению

жизненно важных проблем и реальных затруднений. Создается имитация реальной жизненной ситуации, в которой ребенку необходимо действовать. Обычно группу разбивают на подгруппы, каждая из которых самостоятельно работает над каким-либо заданием. Затем итоги деятельности подгрупп обсуждаются, оцениваются, определяются наиболее интересные наработки.

Игровая технология применяется педагогами в работе с обучающимися различного возраста, от самых маленьких до старшеклассников и используются при организации занятий по всем направлениям деятельности, что помогает детям ощутить себя в реальной ситуации, подготовиться к принятию решения в жизни. Все группы раннего развития дошкольников используют игровые технологии.

Технология проведения учебного занятия-игры состоит из следующих этапов:

Этап подготовки (определение учебной цели, описание изучаемой проблемы, составление плана проведения и общее описание игры, разработка сценария, расстановка действующих лиц, договоренность об условиях и правилах, консультации).

Этап проведения (непосредственно процесс игры: выступления групп, дискуссии, отстаивание результатов, экспертиза).

Этап анализа и обсуждения результатов (анализ, рефлексия, оценка, самооценка, выводы, обобщения, рекомендации).

На занятиях во внеурочной деятельности часто используется для включения детей во взаимодействие коллективная технология проектной деятельности, которая позволяет формировать базовые компетентности детей с ОВЗ (здоровьесбережения, гражданственности, информационно-познавательная, социального взаимодействия человека и социальной сферы, сотрудничества и общения, трудовая). Применение этой технологии даёт возможность учащимся больше работать, с одной стороны, самостоятельно, а с другой стороны, развивать свои способности, проявлять лидерские качества и личная ответственность за свои знания и за включение их в реальную деятельность.

Информационно-методическое обеспечение проектного обучения включает учебную, справочную и научно-популярную литературу, наглядные пособия, образцы проектной деятельности, конструкторской и технической документации, выставки лучших изделий учащихся.

Обучающиеся учатся работать с информацией, систематизировать материал, демонстрировать результаты своей деятельности. Включение элементов метода проектов в учебный процесс даёт учителю возможность разнообразить формы проведения занятий, стимулировать творчество и развивать мотивационную сферу школьников.

Все обучающие, развивающие, воспитательные, социальные технологии, используемые в образовании детей, направлены на то, чтобы:

разбудить активность детей; вооружить их оптимальными способами осуществления деятельности; подвести эту деятельность к процессу творчества; опираться на самостоятельность, активность и общение детей.

Современные технологии в работе учреждений общеобразовательных организаций сочетаются со всем ценным, что накоплено в отечественном и зарубежном опыте, в семейной и народной педагогике, они позволяют выбирать наиболее эффективные способы и приемы организации деятельности детей и создавать максимально комфортные условия для их общения, активности и саморазвития. Они являются одним из самых мощных средств социализации личности обучающегося, так как способствуют развитию таких личностных новообразований как активность, самостоятельность и коммуникативность обучающихся.

Таким образом, педагог при внедрении новой технологии в образовательный процесс должен уметь:

- применять методы и приемы обучения, используемые в данной технологии;
- проводить и анализировать учебные занятия, построенные по новой технологии;
- научить детей новым методам работы;
- оценивать результаты внедрения новой технологии в практику, используя методы педагогической диагностики.

## ***7.2. Организация полифункциональной интерактивной среды во внеурочной деятельности***

Для наиболее успешной организации взаимодействия обучающихся в учебном и внеучебном процессе следует организовать пространственно-развивающую среду, созданную на полифункциональной основе.

Использование полифункциональной пространственно-развивающей среды в условиях гибкого, опирающегося на непрерывный процесс поиска новых путей и методов, совершенствования внеучебной деятельности за счет уточнения набора задач и согласования их друг с другом, выявления дополнительных возможностей, условий и факторов, определяет успешность достижения целей образования детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации.

Полифункциональная среда – это среда, которая предполагает использование современного модульного оборудования и традиционного игрового, учебного оборудования на основе интеграции его во внеучебной деятельности. Условно эту среду можно определить как «сенсорные комнаты» и игровые комплекты «Азбуки безопасности».

В «Программе воспитания социальных и личностных компетенций у учащихся в системе начального общего образования» (руководитель группы разработчиков С.В. Климин) обращается внимание на то, что

планируемыми целями реализации воспитательного компонента образовательной деятельности должны являться такие результаты воспитательного процесса, как сформированность новообразований личности, имеющих наибольшую значимость для духовно-нравственного, гражданско-патриотического, эстетического и т.п. направлений личностного становления в школьном возрасте.

Учитывая особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, включенных в совместное образование с нормально развивающимися сверстниками, важно создать условия, прежде всего, для реализации воспитательного компонента образовательной деятельности. Одним из значимых средств для активизации воспитательной работы с учащимися, в том числе с учащимися с ОВЗ, является соответствующая пространственно-развивающая среда, в которой могут взаимодействовать дети с различными возможностями.

Обратим внимание на некоторые действенные ориентиры воспитательного компонента образовательной деятельности в условиях полифункциональной интерактивной среды:

- осознанное принятие детьми с ОВЗ и нормально развивающимися детьми друг друга в пространстве, гармонизирующим отношения детей;
- осознание детьми с различным уровнем интеллектуального и физического развития ценностей здорового образа жизни и основ безопасности собственной жизнедеятельности и окружающих людей (сверстников, взрослых) в игровом модульном пространстве, приближенном к реальной ситуации окружающего мира;
- основы коммуникативных и других специальных способностей, формируемых с учетом особенностей жизнедеятельности, условиями воспитания, с учетом особенностей учащихся с ОВЗ в условиях психокоррекционных занятий в специально созданной интерактивной среде – «сенсорных комнатах»;
- соответствующие особенностям школьного возраста интеллектуальные, эмоционально-волевые и другие качества личности (доброжелательность, отзывчивость, инициативность, адекватность самооценки и др.) в процессе взаимодействия в полифункциональной интерактивной среде;
- основные учебные умения и навыки (определяющие «способность учиться» и традиционно рассматриваемые в отечественной педагогике в качестве результатов умственного воспитания в начальной школе с целью подготовки младшего школьника к образовательной деятельности в основной школе), которые уточняются и закрепляются в процессе проектной деятельности в полифункциональной интерактивной среде – гармоничной среде для взаимодействия детей;
- формируемые в данном возрасте основы умений толерантно относиться к позиции собеседника, навыки совместной предметно-практической,

игровой, трудовой, учебной деятельности и другие навыки, умения и знания, имеющие общесоциальное значение. Они осваиваются в естественной жизнедеятельности детей, в ходе учебно-воспитательных мероприятий и т.п.;

- формируемые в данном возрасте знания, умения и навыки владения различными средствами коммуникации, в том числе и современными - интерактивными.

Полифункциональная интерактивная среда позволяет детям с ОВЗ во внеурочной деятельности в неформальной обстановке взаимодействовать с нормально развивающимися учащимися, реализовывать свои возможности, исходя из их индивидуально типологических особенностей.

Все направления внеурочной деятельности в условиях полифункциональной интерактивной среды с учащимися, в том числе с учащимися с ОВЗ, реализуются на основе ключевых идей: развитие, гармония, комплексность.

Идея развития предполагает разработку кружковой работы, факультативных занятий и проектной деятельности через свободную деятельность в комфортной полифункциональной среде разной направленности. Она осуществляется на основе лично ориентированного взаимодействия взрослых, организаторов и участников проекта, с ребенком в специально структурированной предметно-развивающей среде с использованием детских игровых комплектов «Азбуки безопасности», в условиях «темных и светлых сенсорных комнат».

Идея гармонии предполагает гармонию ребенка с окружающим миром и собственным «Я». Для этого используются:

- специально сконструированные темные и светлые сенсорные комнаты для психокоррекционных занятий;
- детские игровые комплекты «Азбука здоровья и гигиены», «Азбука пожарной безопасности», «Азбука дорожного движения», «Азбука железной дороги», объединенные общим названием «Азбуки безопасности»;
- компьютерные программы, интерактивные панели и видеоматериалы, отвечающие принципам природосообразности, культуросообразности, принципам опережающего развития и т. п.

Комплексность предполагает воздействия на ребенка посредством занятий, объединенных единой сюжетной линией, которые проводятся с использованием технологий аква-пескотерапии, технологий здоровьесбережения, сказкотерапии и т.п.

Итак, современную ситуацию в образовании отличают многообразие программ и психолого-педагогических технологий, явно выраженная тенденция к значительному изменению содержания образовательной деятельности с учащимися с различным уровнем здоровья.

Полифункциональная интерактивная среда не только дополняет предлагаемые инновации, но и отвечает запросам специалистов, осваивающих технологии работы в темной и светлой сенсорной комнате.

Рассмотрим понятие «полифункциональная интерактивная среда» для целей совместной внеурочной деятельности детей с различным уровнем психофизического развития.

Попытка решения проблемы интерпретации внешних аудио- и визуальных стимулов, их лечебного и психолого-педагогического воздействия привела к идее создания специальной полифункциональной интерактивной среды. Вместе с тем, следует отметить, что для отечественной науки технология работы в полифункциональной сенсорной среде, условно определяемых как «темные и светлые сенсорные комнаты» является еще малоосвоенной и методически частично оснащенной. Создавая полифункциональную интерактивную среду для внеурочной деятельности с учащимися с нормальным развитием и ограниченными возможностями здоровья, необходимо обладать знаниями, раскрывающими вопросы ее разностороннего использования. Полифункциональная интерактивная среда может быть представлена «сенсорными комнатами», «детскими игровыми комплектами «Азбука безопасности» и др.

В лекции обратим внимание на использование полифункциональной интерактивной среды темных и светлых сенсорных комнат во внеучебной деятельности, прежде всего, в системе специальных образовательных условий для детей с ОВЗ в общеобразовательной организации.

Для реализации задач формирования социальной компетентности учащихся, в том числе и учащихся с ОВЗ, во внеурочной деятельности используются специальные занятия в темной сенсорной комнате. Использование темной сенсорной комнаты возможно педагогами в рамках внеучебной деятельности по направлению «Научно-познавательное», «Художественно-эстетическое», «Проектная деятельность», а также в рамках психокоррекционной работы, которую проводит педагог-психолог.

*Темная сенсорная комната* – это особым образом организованная окружающая среда, наполненная различного рода стимуляторами. Они воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и др. Мягкая мебель спокойной цветовой гаммы, приглушенный свет, приятные ароматы, успокаивающая музыка – вот те характеристики сенсорной комнаты, которые помогают ребенка (подростку, взрослому) развить свои сенсорно-перцептивные способности, ощутить уют, комфорт, настроиться на позитивное восприятие и общение с окружающими его людьми.

Среда темной сенсорной комнаты определяется как *интерактивная среда*. *Интерактивность* (от англ. *interaction* – взаимодействие) – одна из значимых категорий психологии, информатики, социологии и других наук. Интерактивность – понятие, описывающее характер взаимодействия



между объектами. Оно отражает многообразие взаимодействий, возникающих в различных сферах бытия (взаимодействие человека с окружающим природным и социальным миром на разных уровнях отношений). Как социальное и природное взаимодействие оно структурируется в нескольких полях: обмена информацией на вербальном и невербальном уровне, объектами, чувствами; типизацией/стандартизацией сообщений (языка, позиций взаимодействия). Интерактивность рассматривается и с позиций социальных коммуникаций. В качестве одного из определений этого термина в контексте использования его для темной сенсорной комнаты важным является понимание интерактивности как технологии виртуальной реальности.

Феномен интерактивности сложен и многообразен, он еще не имеет точного и полного объяснения. Поэтому его использование в отношении темной сенсорной комнаты в большей мере связано с тем, что в ней присутствуют световые приборы и эффекты, тактильные панно, объяснение действий которых требует достаточно высокого уровня технической грамотности. Интерактивность оборудования включает в себя «сложность» модели, количество физических параметров, заложенных в нее, количество вариантов сборки модели и т. п. Взаимодействуя с интерактивным оборудованием, человек «погружается» в ирреальное пространство. Например, интерактивная панель «Бесконечный тоннель» с помощью зеркал и множества лампочек создает эффект неопределяемого по глубине пространства. Это создает иллюзорное представление об эффекте погружения в безграничное пространство. Интерактивный бассейн с подсветкой в темной комнате позволяет не только наблюдать изменение цвета шариков, но и самостоятельно нажимая на кнопки-переключатели, расположенные на бортах бассейна, менять их цвет. При этом возникает эффект тактильных ощущений («плавание» в бассейне из шариков) и визуального восприятия изменяющегося цвета.

Экспериментально и практически установлено, что в виртуальной реальности можно создавать объекты и целые миры. В темной сенсорной комнате это достигается с помощью работы прожекторов и эффектов, светильников, различных панелей, панно и т. п.

Наряду с интерактивным оборудованием в темной сенсорной комнате используется мягкая мебель: пуфики-кресла, музыкальные кресла-подушки, кресло «Трансформер», напольные и настенные маты и т. п. Эти предметы необходимы для создания комфортного расположения ребенка (подростка, взрослого) в пространстве интерактивной среды. Они позволяют снять излишнюю напряженность, расслабиться, успокоиться, принять удобную для наблюдения за объектами и взаимодействия с другими участниками группы позу и т. п.

Темная сенсорная комната, в отличие от светлой, обладает более выраженной полифункциональностью. В ней при наличии света (поднятые

жалюзи, включенный свет) можно проводить занятия без использования светового интерактивного оборудования. Например, в бассейне с подсветкой можно проводить занятия без ее включения. «Плавание» в таком бассейне развивает координацию движений, позволяет корректировать их нарушения, формировать правильное дыхание, расслабляться и т. п. Включенная подсветка (при выключенном общем освещении) наряду с описанными выше результатами, позволяет добиться активизации или релаксации организма по мере изменения цвета шариков от красного, к желтому, зеленому и голубому (возможны разные последовательности включения света, исходя из целей психотерапевтического воздействия). Изменение цвета шариков способствует также развитию визуальных ощущений.

Среда темной сенсорной комнаты может включать материалы и оборудование, предназначенные для светлой сенсорной комнаты. С ними дети (подростки) взаимодействуют во время работы прожекторов и панно. Например, восприятие сенсорной тропы меняется, если она расположена в темной сенсорной комнате, когда перемещаться по «кочкам-мешочкам» с различными наполнителями надо при свете, отраженном от зеркального шара, подвешенного к потолку. Вращаясь, зеркальный шар испускает бесконечное количество «солнечных зайчиков». Они, словно маленькие звездочки, скользят по полу, попадают на «кочки-мешочки», меняя их цвет. Это вносит определенные изменения в пространственную ориентировку во время перемещения по сенсорной тропе, но, не меняя тактильных ощущений, лишь стимулирует координацию движений человека.

Рассматривая среду темной сенсорной комнаты, необходимо определить два ее назначения. Первое связано с возможностью использования ее для решения задач целостного, прежде всего, познавательного, развития. Практически все оборудование этой комнаты в той или иной мере является автодидактическим материалом, позволяющим формировать познавательные функции, обогащать представления детей, подростков и взрослых об окружающем предметном и природном мире. Автодидактический эффект от использования этого оборудования достигается при комплексном его применении в пространственной среде темной сенсорной комнаты, причем как каждого отдельно, так и всех вместе.

Взаимодействие с различными световыми панно, такими как «Светящиеся нити», «Звездное небо» и другие, – процесс увлекательный и познавательный. Например, игровое панно «Светящиеся нити» представляет собой рамку с нитями, которые подсвечиваются ультрафиолетовым светом на фоне безопасного зеркала из пластика. Поскольку человеческий глаз не воспринимает ультрафиолетовый свет, светятся только нити, а зеркало создает эффект объемности при их

восприятию. Перебирая, собирая в пучки, вытягивая по одной нити разного цвета, ребенок (подросток, взрослый) не просто увлеченно взаимодействует с этим интерактивным оборудованием, моделируя различные пространственные формы. В ходе такого взаимодействия стимулируются зрительные и тактильные ощущения. И таких примеров саморазвития, которое осуществляется в процессе взаимодействия с пространственной средой темной сенсорной комнаты, можно привести много. Этот процесс не менее познавателен, чем дидактические игры с предметами и игрушками, столь активно используемые в образовательном процессе. Здесь мы хотели бы отметить тот факт, что культура дидактического взаимодействия со средой темной сенсорной комнаты, то есть с интерактивным оборудованием, еще только формируется.

Второе назначение темной сенсорной комнаты связано с самопознанием человека. При этом задачи самопознания, самосовершенствования и психологической коррекции отклонений в эмоционально-личностной сфере детей, подростков с различным уровнем развития, в том числе детей с ОВЗ, в условиях интерактивной среды соотносятся с ролью цвета, звука и слова в гармонизации отношений человека с другими членами сообщества, с миром природы, и, прежде всего, с собственным «Я».

Общеразвивающая, коррекционно-образовательная, психологическая и психотерапевтическая работа с детьми и подростками в интерактивной среде темной сенсорной комнаты осуществляется в соответствии с принципами, сформулированными в психологических, нейропсихологических, педагогических исследованиях. К этим принципам относятся: деятельностный; онтогенетический; единства диагностики, коррекции и развития; общие дидактические принципы.

Работа со школьниками в полифункциональной интерактивной среде темной сенсорной комнаты проводится с учетом программных требований их основного и дополнительного образования. При отборе содержания для психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических занятий с разными категориями учащихся (детей, подростков) учитываются: характер ведущей деятельности; ведущие мотивы и потребности человека в различные возрастные периоды; структура и степень выраженности нарушений развития и поведения; особенности развития интеллекта и коммуникативных навыков; уровень развития саморегуляции и самооценки; нарушения в отношениях со сверстниками; особенности отношений и взаимодействия в семье и социуме; психотравмирующие факторы среды и т. п.

Возможны следующие *общие принципы* организации занятий в интерактивной среде темной сенсорной комнаты:

1. Основу общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической и психотерапевтической работы составляет баланс

свободной самостоятельной деятельности детей (подростков) и совместной деятельности со специалистом (педагогом-психологом, врачом, воспитателем и т. д.).

2. Специалист, работающий с ребенком (подростком) индивидуально (или с группой) привлекает его (их) к разным видам деятельности в специально созданной полифункциональной интерактивной среде. Он делает это без психологического принуждения, опираясь на интерес ребенка (подростка, взрослого) к содержанию и форме занятий и активизируя его своим партнерским (материнским, товарищеским) участием.

3. Дифференцированный подход в общеразвивающем, коррекционно-образовательном, психологическом или психотерапевтическом процессе реализуется в нескольких направлениях:

- при организации полифункциональной интерактивной среды для свободной самостоятельной деятельности детей (подростков), развития саморегуляции их деятельности;
- в использовании гибких форм работы (индивидуально, в парах, в подгруппах, в группе), соответствующих интересам и возможностям детей (подростков), в том числе с ОВЗ;
- в индивидуальном выборе времени для разных видов совместных занятий в зависимости от возраста занимающихся и режима их образовательной деятельности.

Определяя *задачи* общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической и психотерапевтической работы с детьми (подростками) в темной сенсорной комнате, необходимо ориентироваться на культурологическую и знаниево-компетентностную парадигмы. Выбор задач, которые решает специалист в интерактивной среде, зависит от состава группы, формируемой в условиях внеучебной деятельности в образовательной организации.

Практические задачи по реализации содержания занятий решаются специалистами, работающими с адресными группами в данной среде, исходя из личностно-ориентированной модели взаимоотношений (субъект-субъектной) на комплексной основе. Все направления общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической работы в полифункциональной интерактивной среде темной сенсорной комнаты взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Мы уже говорили о том, что сочетание нескольких стимулов полифункциональной интерактивной среды темной сенсорной комнаты, (звуков, цвета, запахов, тактильных ощущений) может оказывать неодинаковое воздействие на психическое и эмоциональное состояние человека: как успокаивающее, расслабляющее, так и тонизирующее, стимулирующее, восстанавливающее, то есть речь идет о феноменах возбуждения и торможения. Поэтому темная сенсорная комната

способствует не только достижению релаксации, но и активизации различных функций центральной нервной системы. Систематическое, но индивидуально дозированное (в зависимости от возраста, наличия психологических и медицинских проблем) пребывание человека в такой среде позволяет решать следующие задачи:

- гармонизировать психоэмоциональное состояние;
- корригировать нарушения в эмоционально-волевой сфере;
- развить познавательную деятельность детей и подростков, их интерес к исследовательской деятельности;
- стимулировать все сенсорные процессы;
- развить общую и мелкую моторику, скорректировать двигательные нарушения;
- помочь детям и подросткам, оказавшимся в стрессовой ситуации, легче преодолеть ее.

Несомненно, все вышеперечисленные задачи заслуживают большого внимания. Вместе с тем в современном мире существуют глобальные проблемы, касающиеся большинства жителей нашей планеты. К ним можно отнести тревогу и стресс. Отмечается, что любое живое существо непрерывно адаптируется к условиям существования. Проблема адаптации учащихся с ОВЗ к условиям общеобразовательной школы не является исключением. Все чаще можно наблюдать тревогу, возникающую у детей в результате обучения в школе, в том числе и у детей с ОВЗ, из-за отсутствия взаимопонимания с педагогами и другими учениками с нормальным развитием. Причем тревожность в этой ситуации возрастает как у детей, так и у окружающих их взрослых – педагогов и родителей.

Если состояние тревоги затягивается, то на ее месте возникает стресс. Стрессовое состояние начинается с мобилизации резервных возможностей организма. Запускается действие механизма возникновения психосоматических заболеваний.

Занятия в темной сенсорной комнате помогают поднять простые ощущения на уровень осознанного восприятия, стимулируя тем самым процессы саморегуляции центральной нервной системы. Таким образом, психоэмоциональная сфера человека начинает ограждать себя от негативного воздействия стрессовых ситуаций. В интерактивной среде темной сенсорной осуществляется немедикаментозное воздействие, помогающее преодолеть нервное и психическое напряжение, восстановить работоспособность. Мышечное расслабление, отдых, отсутствие проблемных ситуаций здесь и теперь, положительные эмоции становятся основой и хорошим сопровождающим фоном для преодоления тревоги и стресса. Кроме того, положительный эмоциональный фон обеспечивает усиление мозгового кровообращения и накопление запасов умственной энергии.

В сенсорной комнате можно эффективно работать с детьми и подростками, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы. По разным причинам (нарушения развития, безнадзорность, ситуация гипер- и гипопеки, невозможность проявить собственный гнев и пр.) у детей возникает склонность к разрушительным действиям, агрессивность, резкие немотивированные колебания настроения, чрезмерная робость, застенчивость, ранимость, повышенная обидчивость. У таких детей и подростков появляется эмоциональное перенапряжение. Снизить это эмоциональное перенапряжение помогают занятия в темной сенсорной комнате, поскольку ее среда вызывает у человека чувство защищенности, покоя, уверенности в себе, так как он попадает в благоприятное эмоциональное поле. Установлено, что состояние психического благополучия или, наоборот, психического расстройства человека в значительной степени зависит от тех эмоций, которые мы испытываем в конкретный момент своей жизни. Поэтому грамотно организованная интерактивная среда темной сенсорной комнаты и адекватное состоянию учащегося с ОВЗ взаимодействие со специалистом во многом способствует формированию его психического благополучия.

Для эффективного проведения занятий с использованием полифункциональной интерактивной среды темной сенсорной комнаты необходимо *комплексное изучение особенностей развития, жизнедеятельности детей (подростков)*. На наш взгляд, такое изучение, прежде всего, направлено на:

- выявление того, каким образом можно наиболее полно задействовать личностные факторы при организации внеурочной деятельности в интерактивной среде: за счет высокой мотивации, дисциплинированности, волевой мобилизации, ценностной ориентации на эту деятельность;
- определение возможных путей повышения уровня саморегуляции поведения; выявление иерархической последовательности в управлении поведением от непроизвольного к произвольному, от неосознанного контроля за своими действиями к осознанному, от подражания к речевым механизмам саморегуляции и, наконец, от частных параметров к многомерности саморегуляции действий и поведения;
- поиск путей повышения многомерности саморегуляции за счет перехода от мономодальной к полимодальной ориентировочной основе действий (например, от преобладающего зрительного самоконтроля движений к зрительно-слухо-кинестетическому самоконтролю и т. д.), перехода от саморегуляции сенсорно-перцептивных действий по одному параметру к комплексу параметров самоконтроля и управления сенсомоторными действиями.

Таким образом, суть занятий в интерактивной среде темной сенсорной комнаты с детьми (подростками) в условиях внеурочной деятельности заключается в том, чтобы усилить влияние психологических

факторов на повышение эффективности сенсомоторной деятельности и гармонизацию личности на всех этапах непрерывного образования, что также необходимо и для решения задач психологического консультирования детей и подростков, выявления эмоциональных и личностных проблем, связанных со школьной дезадаптацией, межличностными конфликтами, возникающими в детском социуме и т. п.

Работа в полифункциональной интерактивной среде темной сенсорной комнаты организуется в следующих *направлениях*:

- использование стимулирующих упражнений, активизирующих и развивающих у школьников сенсорные функции: зрительное и слуховое восприятие, осязание и пространственное восприятие;
- непосредственное общение, которое имеет огромное значение для общего психологического развития нормально развивающихся учащихся и учащихся с ОВЗ, их самооценки и личностного становления;
- релаксационные тренинги для детей и подростков, которые уменьшают тревожное состояние, снижают агрессию, обучают саморегуляции.

Программа занятий в темной сенсорной комнате определяется возрастом занимающихся в ней, особенностями их сенсомоторного, интеллектуального развития, потребностями в психологической коррекции.

Модуль для составления программы занятий в интерактивной среде темной сенсорной комнаты может быть представлен следующим образом:

- адресная группа участников занятий в интерактивной среде темной сенсорной комнаты (характеристика группы);
- направления общеразвивающей, коррекционно-развивающей, лечебно-профилактической или психотерапевтической работы исходя из индивидуально-типологических особенностей каждого участника занятий или типологии группы участников занятий;
- описание оборудования и материалов для темной сенсорной комнаты в соответствии с задачами работы с адресной группой участников занятий;
- ключевые понятия, отражающие цель, содержание и специфику общеразвивающей, коррекционно-развивающей, лечебно-профилактической и психотерапевтической работы;
- игровые и психотерапевтические технологии общеразвивающей, коррекционно-развивающей, лечебно-профилактической работы с адресной группой участников занятий;
- последовательность, структура и план занятий;
- предполагаемые достижения, прогнозируемый коррекционно-развивающий и оздоровительный эффект занятий исходя из индивидуально-типологических особенностей участников группы.

Программа развивающих и коррекционных занятий с детьми, подростками, независимо от ее содержания, в условиях темной сенсорной

комнаты предполагает не столько знакомство детей с интерактивным оборудованием, сколько непосредственное привлечение их к активному участию в сенсорно-перцептивной, моделирующей и речевой деятельности. Это способствует развитию инициативы, творческой активности, воображения, формирует чувство самооценности и самодостаточности.

Итак, как уже было отмечено выше, программы общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической и психотерапевтической работы с детьми (подростками) в интерактивной среде темной сенсорной комнаты должны способствовать наиболее эффективному развитию «Я-сознания» человека. Их можно использовать для разработки содержания как традиционно сложившихся видов психологических и общеразвивающих занятий с детьми, так и новых игровых технологий, например комплексных (синкретических) факультативных занятий. Они могут сочетаться с различными играми на сенсомоторное развитие, с чтением специально подготовленных для конкретного занятия рассказов и сказок.

Реализация содержания программ внеурочной деятельности в интерактивной среде темной сенсорной комнаты сопряжена со значительным повышением требований к образовательному, культурному и техническому уровню специалистов, осуществляющих работу в этой среде.

Во-первых, специалисту, осуществляющему работу в темной сенсорной комнате, необходимо знать технические средства, используемые в ней. Он должен изучить правила эксплуатации оборудования и выполнять все требования, связанные с противопожарной безопасностью.

Во-вторых, специалисту, проводящему занятия в интерактивной среде темной сенсорной комнаты нужно овладеть иной, отличной от работы в реальной предметной среде, культурой ведения занятий. От него требуется знание о дозированности использования интерактивного оборудования, о его влиянии на здоровье тех, кто принимает участие в занятиях и т. п. Специалисты должны быть информированы об особенностях нервно-соматического состояния каждого из участников занятий.

В-третьих, при проведении занятия в интерактивной среде, воздействующей цветом, светом и звуком, то есть внешними стимулами, особые требования предъявляются к выразительности речи специалиста. Он должен не только знать литературные источники (ведь никто не станет читать текст по книге или другому бумажному носителю в темной сенсорной комнате), но и уметь выразительно рассказать, продемонстрировать, изобразить то, о чем он рассказывает. При этом



учитывается возраст участников занятий, возможности каждого из них при восприятии нового в необычной интерактивной среде.

Педагогам, психологам и другим специалистам следует проявлять максимум изобретательности, творчества, артистичности, чтобы привлечь детей (подростков, взрослых) не только к созерцанию интерактивного оборудования и взаимодействию с ним, но и дать им возможность наблюдать примеры эмоционального и речевого поведения, «заразить» их эмоциями, вовлечь в совместное действие. Главное, чтобы во всех случаях участники занятий испытывали радость и удовольствие от общения с интерактивной средой темной сенсорной комнаты.

Большое значение имеет стиль общения педагога-психолога или другого специалиста, проводящего занятия в интерактивной среде темной сенсорной комнаты. Позиция равноправия, сотрудничества, принятия каждого во всех его проявлениях является основным условием общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической или психотерапевтической работы. Исключается жесткая регламентация деятельности детей (подростков), поэтапное инструктирование, авторитарный тон, требования подчинения и т.п.

Занятие в темной сенсорной комнате условно можно разделить на два этапа: пропедевтический (подготовительный) и основной.

Пропедевтический этап направлен на ознакомление со средой темной сенсорной комнаты, с ее пространством, на овладение взаимодействием с материалами и оборудованием, находящимися в ней. На пропедевтическом этапе работы решаются задачи создания атмосферы доверия и безопасности. В этот период основное внимание уделяется тому, чтобы дети (подростки) научились раскрепощаться, а при необходимости, наоборот, сосредоточиваться на объектах и явлениях, представленных в среде темной сенсорной комнаты.

На пропедевтическом этапе работы специалист уточняет особенности проведения занятий в интерактивной среде темной сенсорной комнаты, изучает индивидуально-типологические особенности тех, с кем он будет заниматься. Исходя из этих особенностей, для различных групп детей (подростков) подготовительный этап определяется индивидуально. Например, взрослых можно знакомить со средой темной сенсорной комнаты Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети, у которых отмечаются страхи, выраженная неуверенность, агрессивность в малознакомом пространстве, знакомятся с комнатой при полном освещении. Знакомство с интерактивным оборудованием следует проводить постепенно, предъявляя детям по одному из приборов. Сначала их включают в освещенной комнате, а затем предупреждают ребенка о том, что в комнате станет темнее, так как выключат свет, и он сможет увидеть, например, как прыгают «солнечные зайчики» или «падают снежинки». Затем выключают общее освещение и оставляют включенным

только зеркальный шар, который вращается в луче направленного на него света. Таким образом, можно познакомить с двумя-тремя видами оборудования. Знакомство с остальным интерактивным оборудованием можно проводить уже в ходе занятий на основном этапе.

На основном этапе работы в интерактивной среде темной сенсорной комнаты реализуются цели и решаются задачи общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической или психотерапевтической работы.

В структуре занятий можно выделить следующие блоки:

- Введение в игровую ситуацию, чтобы придать деятельности участников занятия поисковый характер. Педагог-психолог формирует у занимающихся психологическую готовность принять участие в создании творческой ситуации. При этом он побуждает их к активности и смелости, предлагая проиграть (пережить) эту ситуацию.
- Создание познавательной основы путем беседы, направленной на уточнение, расширение уже имеющихся представлений и обогащение их новым содержанием с использованием интерактивного оборудования и психотерапевтических практик.
- Формирование эмоциональной готовности к занятию (образ должен быть созвучен настроению участников занятия). Звучит соответствующая мелодия, участники занятия удобно устраиваются на мягкой мебели, происходит релаксация, в результате которой восстанавливаются силы, снимается излишняя напряженность. В качестве музыкального сопровождения можно использовать фонограммы колокольного звона, звуков природы, музыку, способную передать восход солнца, блеск звезд и бесконечность пространства. Во время релаксации специалист говорит о любви, взаимопонимании, добре, может читать стихи. В это время включается один из проекторов, по силе и направленности движения световой волны соответствующий целям релаксации (звездный шар, панно «Бесконечность», настенный ковер «Млечный путь», светильник «Релакс», интерактивная панель «Осенний лист» и т.п.). Речь специалиста плавная, спокойная, каждое слово – продуманное. Используется все многообразие и красота русского языка. Работая со словом, специалист должен помнить, что оно обладает определенной вибрацией, ритмом и способно как разрушать, так и создавать нравственное и физическое здоровье.
- Этап активного действия – взаимодействие с интерактивной средой. Выбирается световой прибор, позволяющий создать необходимую ситуацию для сенсорно-перцептивной деятельности. Возможно последовательное использование ряда приборов, взаимодополняющих друг друга и стимулирующих ощущения необходимой модальности. На этом этапе активного действия может проводиться занятие пантомимой. Специалист учит детей (подростков) передавать содержание определенной роли движением, жестом, мимикой. Участники занятия выступают в роли

творцов той или иной ситуации. Пантомима дает возможность раскрыть творческий потенциал человека, еще более раскрепостить его, сделать пластичным, уверенным в себе, создает положительный эмоциональный фон. Задания для пантомимы выбираются соответствующие занятию. Пантомима может «подсвечиваться», «иллюминироваться» с помощью светозффектов.

- **Слушание историй.** Чаще всего эти истории придумываются специалистом или участниками занятий. Они могут быть подготовлены заранее или создаваться по ходу действия. В случае использования литературных произведений они значительно сокращаются и адаптируются. Монологическая речь при необходимости могут переводиться в диалогическую. Отношения персонажей передаются в диалоге.

- **Ритуал прощания.**

Мы выделили основные, на наш взгляд блоки занятия в интерактивной среде темной сенсорной комнаты, но это ни в коем случае не ограничивает специалиста в его творчестве. Он может использовать любые формы работы в интерактивной среде, которые ведут к достижению поставленных им целей и задач, соблюдая при этом все правила предосторожности при взаимодействии с интерактивным оборудованием и помня основной принцип – не навреди!

*Для реализации спортивно-оздоровительного направления внеучебной деятельности* возможно использование светлой сенсорной комнаты и комнаты сенсомоторного развития. Полифункциональная среда этих комнат создает условия для реализации задач физического развития учащихся с ОВЗ, таких как: сформированность основ понимания у детей ценности здорового образа жизни; развитие понимания необходимости выполнения мер по поддержанию своего здоровья.

*Среда светлой сенсорной комнаты* — это среда для взаимодействия человека с определенными модулями при дневном свете или при ярком (полном) освещении. В такой комнате представлены в определенной логической последовательности разные мягкие модули, шариковый бассейн, сенсорные (аудиовизуальные и тактильные) стимуляторы. Это оборудование позволяет в привычном для человека пространстве выполнять различные предметно-практические и игровые действия, максимально реализовать потребность в движениях и игре в приспособленной, безопасной среде. Поэтому такая среда называется «мягкой комнатой». В ней не должно быть опасных, твердых предметов, всего того, что может «сковать» движения ребенка. Светлая сенсорная комната, в отличие от темной, не приспособлена для использования светозффектов, визуальных стимуляторов, которые дают прожектора и осветительные приборы. Их эффект попросту пропадает при дневном или ярком электрическом свете.

Для светлой сенсорной комнаты разработаны различные полифункциональные модульные наборы. Их использование позволяет формировать у детей умение передвигаться по поверхности приподнятой над полом. В светлой сенсорной комнате педагоги, тренеры могут проводить следующие виды занятий с детьми с использованием различных полифункциональных игровых модулей. Рассмотрим кратко некоторые из них. Обратим внимание на то, что в занятиях полифункциональными модулями можно варьировать использование одного или нескольких модулей.

Кроме описанных выше двух вариантов сенсорной комнаты, мы сочли возможным выделить третий вид сенсорной комнаты — *комнату сенсомоторного развития*. В определенной мере это соотносится с современным понятием среды для развития координационных и сенсорно-перцептивных способностей, а также их коррекции. Наверное, в традиционном варианте эта среда ближе к предметной среде физкультурного зала. Но это не физкультурный зал, где представлены различные спортивные снаряды. Это среда для взаимодействия, где физическое развитие идет на основе полифункционального игрового оборудования, позволяющего именно взаимодействовать с ним, а не только выполнять тренировочные физические упражнения различной сложности.

В качестве полифункционального оборудования для комнаты сенсомоторного развития используются различные напольные сенсорные тренажеры. Они направлены на развитие координационных способностей детей, формирование у них статического и динамического равновесия и др.

Способность сохранять *равновесие* в вертикальном положении — одно из важнейших условий жизнедеятельности человека. Удержание постоянного равновесия является одним из важнейших показателей моторно-двигательного развития детей. Оно значимо для развития способности к освоению новых, более сложных действий. Равновесие зависит от состояния вестибулярного аппарата в целом и моторно-двигательного опыта человека.

Научно и экспериментально доказано, что наше тело подчиняется закону минимального поглощения энергии. То есть скелетная система, уравнивая себя, сводит к минимуму затраты энергии, что в конечном итоге повышает ее функциональность и работоспособность. Другими словами, в человеческом организме заложена программа, цель которой — любыми путями сохранить равновесие, затрачивая при этом минимальное количество энергии. Оптимальный двигательный стереотип имеет следующие визуальные критерии: совершение движения в конкретном направлении; плавность движения с сохранением постоянства скорости; наиболее короткая траектория и достаточный объем движения.

Необходимость специальных упражнений, направленных на развитие устойчивости, для младших школьников очевидна. Наиболее эффективны в этом плане движения, выполняемые на опорах уменьшенной площади или приподнятых над уровнем пола (земли). Для предотвращения нарушений позиционной установки стоп полезны занятия на ковриках с различными наполнителями. Ходьба и бег, остановка по сигналу во время движения, движение по заданным ориентирам, приземление в прыжке в точно обозначенное место – все это возможно при выполнении упражнений с использованием напольных тренажеров. Эти упражнения требуют определенных физических и волевых усилий и формируют специфические мышечные ощущения.

Наряду с развитием координационных способностей детей, профилактики и коррекции плоскостопия у них, занятия с использованием полифункциональных напольных сенсорных тренажеров, где требуется перемещение по различным приподнятым над полом опорам, способствует развитию внимания детей. Движение по сенсорным дорожкам требует от ребенка зрительной и моторной сосредоточенности. Это способствует развитию координации на основе зрительных и двигательных стимулов. Возможная моторная неловкость человека формируется из-за рассогласованности зрительных и двигательных ориентировок. Постепенное и всестороннее освоение ребенком движения на основе наглядных ориентиров, в данном случае «блинчиков» развивает «взоровые» действия. Для формирования согласованности движений в сочетании с реакцией на зрительную ориентировку необходимо предлагать детям упражнения, в которых они должны обращать внимание на оба эти параметра. Игровые упражнения с сенсорными дорожками способствуют развитию согласованности движений со зрительными стимулами.

Для целостного развития школьника с ОВЗ значимо развитие пространственных представлений и пространственного мышления. Важным для развития является формирование у него топологических, проективных представлений, представлений о системе координат. В формировании пространственных представлений и способов ориентировки в пространстве участвуют различные анализаторы: кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный. У детей особая роль принадлежит кинестетическому и зрительному анализатору. Пространственная ориентировка осуществляется на основе восприятия пространства, словесного обозначения пространственных категорий. В понятие «пространственная ориентация» входит оценка расстояния, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося. Необходимо обратить внимание на то, что напольные сенсорные дорожки - великолепный тренажер для развития ориентировки в пространстве на основе использования определенной системы отсчета.

Движение по напольным сенсорным тренажерам способствует развитию у детей плавность движения с сохранением постоянства скорости, а также тренируют способность точно совершать движения в конкретном направлении.

Описанные выше возможности напольных сенсорных тренажеров с детьми дают основание считать их полезным элементом полифункциональной предметно-развивающей среды образовательной организации. Многофункциональность модулей заключается в возможности их использования в работе разных специалистов: воспитателей, инструкторов физического воспитания, учителей, психологов и др.

Напольные сенсорные тренажеры можно использовать как самостоятельное игровое оборудование и в сочетании с другими игровыми модулями. Она раскладывается в классе, рекреации, в физкультурном зале и др.

В процессе занятий с детьми с использованием напольных сенсорных тренажеров: ведется работа по профилактике и коррекции плоскостопия; совершенствуется способность к зрительно-моторной координации; развивается способность выполнять задания на пространственное перемещение; развиваются тактильные ощущения и представления и т. п.

Хождение по напольным сенсорным тренажерам может быть организовано как самостоятельное занятие, тогда основной задачей будет работа со стопой в целях профилактики детского травматизма: проработка и усиление на энергетическом и функциональном уровне голеностопного сустава, координации движений с опорой на ступни, цыпочки и пяточки. Такие занятия проводит инструктор по лечебной физкультуре или воспитатели под руководством врача-ортопеда.

Хождение по напольным сенсорным тренажерам может быть организовано как часть занятия, тогда основная задача использования тренажера как тропы – вхождение в игровое, сказочное пространство, например, темной сенсорной комнаты, комнаты сказки, и выход из него.

В комнате сенсомоторного развития используются детские игровые лестницы (лестница, сплетенная из хлопчатобумажного каната в виде сетки, которая подвешивается на крюки, закрепленные на потолке и каркасная веревочная лестница).

Значительное место во всестороннем развитии детей занимают игры и различные действия с мячом. Упражнения в бросании, катании мячей способствует развитию глазомера, координации, ловкости. Они формируют умение охватить, удержать, бросить различными способами, рассчитать направление и силу броска, точно выполнять движения с большим мышечным напряжением.

Упражнения с мячом воздействуют не только на крупные, но и на мелкие мышцы рук, увеличивая подвижность суставов пальцев и кистей, что особенно важно для развития тонкой моторики.

Название «Набивные мячи» условное. Оно дано этим изделиям потому, что они представляют собой особый вид мячей. Их сферические чехлы изготовлены из полимерной ткани четырех цветов: красного, синего, желтого, зеленого. Сферическую поверхность мяча образуют детали пятиугольной и шестиугольной формы. Поскольку чехлы набиты смесью поролоновой крошки и пенополистирольных шариков, то мячи отличаются друг от друга не только размерами, но и весом. Для различных упражнений рекомендуется использовать разные по размеру и весу мячи. Так, мячи диаметром 20 см, 25 см, 30 см можно прокатывать по поверхности и бросать в горизонтальную или вертикальную цель, передавать или перебрасывать друг другу. Мячи диаметром 40 см, 50 см, 75 см дети могут только прокатывать, а также сидеть и лежать на них, то есть использовать как опору для тела.

Занятия с набивными мячами способствуют совершенствованию функции равновесия и двигательного контроля, содействуют укреплению различных мышечных групп, формированию мышечного корсета, коррекции деформаций позвоночника, овладению двигательными навыками, а также позволяют добиваться полного мышечного расслабления (за счет вибрации) спастичных мышц, положительно влияют на эмоционально-волевую сферу.

Набивные (сенсорные) мячи применяются в практике кинезиотерапии, на занятиях лечебной физкультурой, то есть в лечебно-профилактических целях.

Для того чтобы лучше понять возможности набивных мячей в лечебно-профилактической работе с детьми (примерно до 12-14 лет, хотя в данном случае возраст не является значимым показателем), обратимся к краткому описанию метода кинезиотерапии.

Кинезиология – наука, изучающая механизмы формирования движения и причины его нарушения. Установлено, что мышцы являются индикатором нарушения здоровья и его благополучия. Все системы организма связаны с мышцами. Эта связь осуществляется в виде мышечных рефлексов. Метод кинезиотерапии основан на способности мышц организма реагировать на малейшие изменения настроения человека и его мысли. Наше тело играет интегрирующую роль во всех интеллектуальных процессах, начиная с самого раннего детства и до глубокой старости. Именно телесные ощущения «подпитывают» мозг информацией, идущей из окружающей среды, формируя, таким образом, понимание мира и создавая основу для развития интеллектуальных способностей.

Соответственно кинезиотерапия – естественный метод восстановления работы организма при возникновении проблем опорно-двигательного аппарата с помощью воздействия на систему мышц, связок, суставов. Она включает комплекс лечебной физкультуры в динамическом режиме, занятия на тренажерах, спортивно-прикладные упражнения, игры, дыхательную гимнастику. Кинезиотерапия – это лечение движением. Учащиеся многократно повторяют одни и те же движения, доводя их до совершенства и тем самым воздействуя на систему мышц, связок, суставов. Набивные мячи, как показывает практика кинезиотерапии, могут использоваться в качестве тренажеров для выполнения упражнений в положении сидя и лежа, для занятий лечебной физкультурой в динамическом режиме и т. п.

При организации занятий с детьми, имеющими нарушения осанки, рекомендуется выбирать набивные мячи большого и среднего размера. При посадке на набивной мяч его выталкивающая сила такова, что требует сохранения равновесия, что возможно только при определенном положении туловища, которое соответствует правильной осанке. Таким образом, выполняя упражнения в положении сидя или лежа на сенсорном мяче, дети укрепляют мышцы спины, рук, ног. Упражнения на мячах позволяют задействовать те группы мышц, которые «не работают» при выполнении обычных упражнений. Такие занятия оказывают оздоровительное воздействие на весь организм.

Овладение навыками обращения с набивными мячами требует от ребенка определенных усилий и терпения.

Игры и упражнения с набивными мячами различного диаметра направлены на:

- развитие сенсорно-перцептивных способностей детей (представлений о цвете, величине, барического чувства и т. п.);
- формирование способности к точному управлению движениями в пространстве (чувство пространства);
- развитие способности к реагированию (время сложной двигательной реакции);
- повышение способности к сохранению равновесия (статическая координация);
- формирование умения поддерживать максимально возможный темп движений (частота движений за единицу времени);
- развитие способности к словесной регуляции движений (выполнение двигательных действий по словесной инструкции);
- развитие активного воображения;
- снижение повышенного психического возбуждения;



- формирование навыков взаимодействия со сверстниками в процессе совместных игр и упражнений, воспитание умения проявлять внимание друг к другу и оказывать взаимопомощь.

Эффективным средством сенсомоторного развития детей являются занятия в сухом (шариковом) бассейне.

Сухие бассейны – это игровое оборудование для занятий детей различного возраста. Материалы, из которых изготовлены бассейны, отвечают требованиям по обеспечению безопасности жизнедеятельности детей. Наполнитель для бассейнов – цветные шарики. Бассейны включаются в предметно-развивающую среду игровых комнат, рекреационные помещения, физкультурные залы и т. п. В них с детьми проводятся различные подвижные игры и игровые упражнения, дидактические игры (сериация по цвету, количеству и т. п.) Бассейн – это средство для развития и коррекции нарушений дыхания, координационных способностей учащихся различного возраста. В зависимости от целей занятий – в бассейне можно достигать эффекта расслабления (релаксации) или, наоборот, активизации двигательной и эмоциональной активности детей. Таким образом «плавание» в сухом бассейне полезны людям любого возраста, важно, чтобы размеры бассейна соответствовали росту и объему тела «пловца».

Не останавливаясь подробно на вопросах психомоторного развития человека, обратим внимание на некоторые ключевые понятия, на наш взгляд, раскрывающие сущность и необходимость занятий в сухом бассейне. В ходе движений, «плавания» и других процедур в сухом бассейне у школьника в большей или меньшей степени идет формирование *психомоторных способностей*. Это активный психолого-педагогический процесс, направленный на развитие психомоторных задатков и целенаправленное развитие двигательной деятельности детей.

Полезно знать, что психомоторная обучаемость в ходе занятий в сухом бассейне с шариками характеризуется не столько содержательной стороной учения (приобретаемыми знаниями и умениями), сколько скоростью и легкостью их усвоения, овладения необходимыми приемами мыслительной и двигательной деятельности, степенью ее активности, самостоятельности, гибкости, достигаемыми в условиях сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Сухой бассейн незаменимый помощник в процессе формирования перцептивных действий детей, то есть значимых структурных единиц процесса восприятия у человека. Ведь именно они обеспечивают сознательное выделение того или иного аспекта чувственно заданной ситуации, а также преобразование сенсорной информации, приводящее к построению образа, адекватного предметному миру и задачам деятельности. Генетическая связь перцептивных действий с практическими действиями проявляется в их развернутом

внешнедвигательном характере, что позволяет детям усваивать *сенсорные эталоны* (размеры бассейна: объем, глубина, ширина и другие пространственные характеристики, цвет и фактура шариков и т. п.). Они постепенно начинают использоваться детьми как своеобразные *чувственные мерки*. В результате возрастает как точность, так и произвольность сенсорно-перцептивных процессов. Задачи сенсомоторного развития, в том числе и нарушений развития, детей в процессе занятий в сухом бассейне необходимо организовывать с учетом следующих направлений:

- развитие способности к точному управлению движениями в пространстве сухого бассейна (чувство пространства);
- формирование способности к реагированию на изменение положение тела во время перемещения в сухом бассейне (время сложной двигательной реакции);
- развитие способности сохранять равновесие, перемещаясь в «море» шариков (статическая координация);
- обучение навыкам поддержания максимально возможного темпа движений во время передвижения, плавания в сухом бассейне (частота движений за единицу времени);
- развитие моторной асимметрии;
- обучение и развитие словесной регуляции движений в сухом бассейне с шариками (выполнение двигательных действий по словесной инструкции, оречевление собственных действий, рассказывание о своих ощущениях и т. п.);
- снижение повышенного психического возбуждения (релаксация);
- развитие способности к активному воображению.

Предлагая детям погружаться и перемещаться в сухом бассейне, необходимо учитывать, что, лежа в нем, можно принять позу, которая соответствует состоянию мышечного тонуса человека, активизироваться или расслабиться. При этом постоянный контакт всей поверхности тела с шариками, дает возможность лучше почувствовать его и создает мягкий массажный эффект, обеспечивая глубокую мышечную релаксацию. Мягкие стенки бассейна и пластмассовые шарики служат безопасной опорой для тела человека, находящегося в нем. Это особенно важно для людей с двигательными нарушениями. Таким образом, в бассейне можно двигаться, менять положение тела, «плавать» в шариках. Такие действия способствуют развитию координации движений в пространстве.

Полифункциональность сухого бассейна, с полным основанием относящегося к современному игровому оборудованию, позволяет решать различные задачи развития, коррекции нарушений движения, направленные на физкультурно-оздоровительные мероприятия по повышению двигательной активности детей в игровых комнатах

дошкольных и школьных учреждений. Сухой бассейн – это материал для развития сенсомоторных функций детей в условиях светлой и темной сенсорной комнаты.

Большинство упражнений в сухом бассейне выполняются при помощи крупных мышечных групп рук, ног, туловища, которые достаточно хорошо развиты к 3,5 годам. На фоне их интенсивной деятельности в движение вовлекаются и слаборазвитые мелкие группы мышц. Используя местное и рефлекторное действие дозированных механических раздражений в ходе движений в сухом бассейне можно вызывать возбуждение периферических отделов нервно-мышечного аппарата, внутренних органов и сосудов.

Чередование упражнений и игр, требующих определенного напряжения во время игр и упражнений на расслабление, позволяют ребенку справляться со значительной физической нагрузкой в течение довольно длительного времени. Это создает условие для гармоничного, оптимального формирования пропорций тела.

Особенность сердечно-сосудистой системы детей также требует частого отдыха и смены физических упражнений.

Сердце ребенка быстро утомляется при напряжениях, возбуждается и не сразу приспосабливается к изменившейся нагрузке, ритмичность его сокращений легко нарушается. В сухом бассейне выполнение упражнений в горизонтальном положении, а также механическое воздействие шариков, на поверхность тела помогает оттоку крови по периферии и облегчает ее передвижение к сердцу.

Опорно-двигательный аппарат ребенка находится в стадии формирования. Поэтому позвоночник у него мягкий, эластичный, естественные изгибы его еще не закреплены и в положении лежа выпрямляются. Из-за такой податливости позвоночник легко подвергается деформации, которая может закрепиться. При движении детей в сухом бассейне туловище скользит по шарикам, поэтому снижается давление на скелет, особенно на позвоночник. В связи с этим «плавание» в сухом бассейне является эффективным средством укрепления скелета и его коррекции.

Органам дыхания детей присущи узость дыхательных путей, нежность и легкая ранимость слизистых оболочек, обилие кровеносных и лимфатических сосудов, слабость дыхательной мускулатуры. В процессе усиленной деятельности во время игр и упражнений в сухом бассейне дыхательные мышцы укрепляются и развиваются, улучшается подвижность грудной клетки, увеличивается жизненная емкость легких.

Обращаем внимание еще раз на то, что занятия с детьми в сухом бассейне дает массу преимуществ. Наряду с другими тренажерами и оборудованием, направленными на физическое развитие ребенка, он решает задачу соматического оздоровления детей. Сухой бассейн

располагает широким спектром возможностей как профилактической помощи здоровым детям, так и лечебной помощи детям с различными двигательными и неврологическими нарушениями. В зависимости от решаемых задач, упражнения в сухом бассейне позволяют добиться качественной релаксации и тренировки различных групп мышц, а так же формируют осанку.

Сухой бассейн помогает удовлетворить естественную потребность ребенка в движении, стимулирует его поисковую и творческую активность, позволяет ему самостоятельно изменять направление движения, позы, чередовать упражнения с отдыхом, а также добиваться качественной релаксации. В сухом бассейне идет тренировка различных мышечных групп, в том числе и формирующих осанку. Тело ребенка все время имеет безопасную опору, в то же время в бассейне можно двигаться, ощущая постоянный контакт кожи с наполняющими бассейн шариками. Таким образом, происходит постоянный массаж всего тела, осуществляется стимуляция проприоцептивной и тактильной чувствительности.

Помимо оздоравливающего и профилактического воздействия на организм ребенка в целом, игры в сухом бассейне улучшают его психоэмоциональное состояние. Дети испытывают необыкновенное удовольствие и радость, погружаясь в безопасные «волны» бассейна и резвясь среди множества ярких разноцветных шариков.

При организации занятий в сухом бассейне необходимо выполнять ряд правил исходя из санитарно-эпидемиологических норм и задач здоровьесберегающих технологий. Среди них наиболее значимые:

- заниматься в сухом бассейне необходимо в облегченной одежде и босиком (для повышения массажных воздействий оборудования и воздушного закаливания);
- погружаться в сухой бассейн рекомендуется небольшими группами, исходя из объема бассейна (от 3 до 6 чел.);
- находиться и заниматься в бассейне рекомендуется 10-25 минут с учетом возраста, индивидуально-типологических особенностей участников занятия (гиперактивные, астенические, эмоционально-волевые нарушения и другие синдромы) и т. п.

В зависимости от целей и задач работы с детьми, которые решают различные специалисты, несмотря на общность их, наблюдаются и определенные отличия в проведении занятий в сухом бассейне. Эти отличия связаны с направлениями педагогической и психологической деятельности специалистов, особенностями тех категорий детей, с которыми они работают. Кратко представим основные направления и содержание работы инструктора по физической культуре (тренера), воспитателей, специальных педагогов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов), педагогов-психологов.

Занятия с детьми в сухом бассейне, которые проводит инструктор по физической культуре (тренер), направлены на положительное изменение функционального состояния различных систем организма детей. Они ориентированы на формирование способности к увеличению подвижности в суставах, связках и сухожилиях. Наряду с этим в ходе занятий в сухом бассейне специалист проводит непосредственную работу по закаливанию детей, коррекцию нервно-психической возбудимости. В ходе физических упражнений в сухом бассейне во время физкультурных занятий у детей улучшается венозный ток и работа сердца. Дети обучаются правильному динамическому и статическому дыханию.

Занятия в «сухом бассейне» направлены на:

- развитие общей двигательной активности детей;
- создание благоприятных физиологических условий для нормального роста тела, позвонков и восстановление правильного положения тела;
- осуществление закаливания детей, коррекцию нервно-психической возбудимости, способствовать расширению сосудов кожи, улучшению венозного тока и работы сердца;
- формирование правильной осанки;
- улучшение координации движений;
- увеличение силы и тонуса мышц;
- обучению правильному динамическому и статическому дыханию;
- коррекцию плоскостопия;
- увеличение подвижности в суставах, связках и сухожилиях;
- улучшение функционирования сердечно-сосудистой и дыхательной систем;
- вызывание возбуждения периферических отделов нервно-мышечного аппарата, внутренних органов и сосудов;
- расслабление гипертонуса мышц;
- улучшение тактильной чувствительности тела;
- улучшение психоэмоционального состояния детей;

Среди значимых в работе инструктора по физической культуре выделяются занятия, направленные на тренировку мышц туловища и позвоночника, выполняющих гравитационную работу в вертикальном положении тела. Упражнения выполняются ребенком в положении лежа, на четвереньках, полулежа, откинувшись на борт сухого бассейна.

«Плавание» в «сухом бассейне» подразумевает: развитие адаптивных возможностей организма, возникающих при мышечной работе; закаливание; массаж.

В сухом бассейне инструктор по физической культуре обучает детей правильному дыханию, так как выполнение упражнений в сочетании с массажным эффектом от шариков требуют, чтобы дети выполняли глубокий вдох и выдох.

Элементы комплекса упражнений в сухом бассейне можно использовать при проведении следующих видов физкультурно-оздоровительной работы с детьми: индивидуальных и коллективных занятий; физкультурных досугов и праздников; физкультурных пауз и минуток, при проведении утренней гимнастики.

Использование полифункционального интерактивного оборудования является средством, которое позволяет оказать научно-практическую помощь педагогам общеобразовательных организаций, обучающих детей с ОВЗ, в организации учебного и внеучебного процесса по основным учебным дисциплинам общего образования и построить взаимодействие обучающихся во внеурочной деятельности школьников в условиях полифункциональной интерактивной среды.

### **Контрольные вопросы:**

1. Какими свойствами, по вашему мнению, должны обладать педагогические технологии, актуальные в настоящее время?
2. Как Вы понимаете термин "интерактивные технологии"?
3. Каковы общие технологические требования к организации деятельности детей ОВЗ?
4. Перечислите наиболее важные признаки педагогической технологии, используемые в учебном и внеучебном процессе с детьми с ОВЗ.
5. Выберите правильный ответ из трех предложенных вариантов: основные задачи внеклассной работы в процессе совместного образования учащихся с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья это:
  - а) содействие развитию физических способностей и физических качеств учащихся;
  - б) создание условий для выделения учащихся с ОВЗ в отдельную группу детей для занятий;
  - в) стимулирование умственной и физической активности учащихся.
6. Полифункциональная среда – это среда, которая предполагает использование (продолжите определение).
7. Дифференцированный подход в общеразвивающем, коррекционно-образовательном, психологическом или психотерапевтическом процессе реализуется в нескольких направлениях – перечислите их.
8. Выберите правильный ответ: комната сенсомоторного развития – это:
  - а) среда для взаимодействия, где физическое развитие идет на основе полифункционального игрового оборудования, позволяющего именно взаимодействовать с ним;
  - б) среда для выполнения тренировочных физических упражнений различной сложности.

### Практические задания и упражнения:

1. Опишите, какие специалисты организуют образовательный процесс в рамках организации индивидуально-ориентированной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья (с инвалидностью) в инклюзивном классе.
2. Опишите работу специалистов, которые отвечают за разработку индивидуальной образовательной программы в учебном и вне учебном процессе.
3. Подберите на основе анализа литературных источников педагогические технологии наиболее эффективные в обучении детей с ОВЗ и заполните таблицу.

Нарушения	Педагогические технологии
слуха (глухих, слабослышащих);	
зрения (слепых, слабовидящих, для детей с косоглазием и амблиопией);	
речи (для детей с заиканием, общим недоразвитие речи, фонетико-фонематическим недоразвитием с тяжелыми нарушениями речи)	
интеллекта (умственно отсталых)	
опорно-двигательного аппарата.	
эмоционально-волевой сферы;	
дети с задержкой психического развития	

4. Выберите из предложенных определений педагогической технологии то, которое наиболее точно, по вашему мнению, соответствует сути понятия «педагогическая технология».

- Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.
- Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса.
- Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения.
- Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния.
- Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы.
- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместимой педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя.

- Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования.
- Педагогическая технология – это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель. Это комплекс, состоящий из некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.
- Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

## **ЛИТЕРАТУРА**

### *Основная литература*

1. Арсеньева М. В., Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю., Лопатина Л. В. Аппаратные методы диагностики в специальной педагогике: Учебное пособие / Под общ. ред. проф. Л. В. Лопатиной: Книга на CD-диске. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2013.
2. Детство без пожаров /Под ред. В.В. Груздева, С.В. Николаева, С.В. Жолована. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой. – 2010.
3. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2008.
4. Инклюзивное образование. Выпуски 1-5. – М.: Центр школьная книга, 2010.
5. Левитская А. А. Состояние и перспективы инклюзивного образования в России. /Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. – СПб.: Изд-во РГПУим. А. И. Герцена, 2008.
6. Микляева Ю.В., Юганова И.В.. Психолого-педагогические основы интегрированного и инклюзивного образования. – М.: МГПИ, 2009.
7. Митчелл Д., Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования, М., РООИ «Перспектива», 2011.

### *Дополнительная литература*

1. Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования: Мат-лы международной научно-практической конференции. Волгоград, 15-17 ноября 2010 г. /Сост. С.Г.Ярикова, Е.А.Лапп, Е.В.Шипилова. Волгоград.: изд-во ВГПУ «Перемена», 2010.



2. Банч Г. Включающее образование: Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегрированном классе: Пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой. М.; Прометей, 2005.
3. Воспитание будущего педагога инклюзивного образования. Научно-методический сборник по итогам работы ГЭП на базе ПК№10. Выпуск 1. /Науч.ред. Ткаченко Е. В. – М.: АНО Центр ИРПО, 2010.
4. Воспитание будущего педагога инклюзивного образования. Научно-методический сборник по итогам работы ГЭП на базе ПК№10. Выпуск 2. /Науч. ред. Ткаченко Е. В. – М.: ТО ЗИМ, 2012.
5. Герасимова В.А. О методах и приемах использования информационных технологий на уроках/Интернет и образование, Октябрь, Т. 2008, № 1 /<http://www.openclass.ru/io/1/metody>
6. Миндель А.Я., Степанова О.А. Разные возможности - равные права - единое образовательное пространство: Монография. М., 2009.
7. Системный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийской конференции «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыты, проблемы, перспективы» /Научный ред. Л.Г. Серова. - Самара: Современные образовательные технологии, 2010.

#### ***Список справочно-методических материалов***

1. Дик Н.Ф. Лучшие инновационные формы внеучебной деятельности в начальной школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
2. Игра и игрушка: инновационная среда развития ребенка. Авторы-составители: Л. Б. Баряева, Ю. С. Галлямова, Е. Д. Гудошникова и др. / Под ред. канд. пед. наук, проф. С. В. Жолована — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
3. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. – 2008, № 1.
4. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие /Отв. Ред. С.В.Алехина, Е.Н.Кутепова. – М.: МГППУ, 2013.
5. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья /Под ред. Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой, В.Л. Жевнерова. – СПб.:ХОКА, 2006.

## ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

*Адаптированная образовательная программа (АОП)* – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с инвалидностью), с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

*Алалия* - отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка.

*Афазия* – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга.

*Взаимодействие* – это: а) взаимная поддержка; б) воздействие различных предметов, явлений действительности друг на друга, обуславливающее изменения в них; в) согласованность, непротиворечивость положений, выводов, результатов деятельности человека в различных сферах.

*Высшие психические функции* – это сложные системные образования, они формируются прижизненно, в процессе развития человека.

*Детско-родительские отношения* – это отношения между родителями и детьми во всем их многообразии. Составляющими ДРО являются родительские установки, стили семейного воспитания и семейные роли. Определение детско-родительских отношений очень широкое и трактуется как: а) собственно эмоциональные отношения детей и родителей, б) характер взаимодействия ребенка со взрослым, характер родительского воспитания, как реализация одной из основных функций семьи.

*Дизартрия* – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

*Заикание* – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц, речевого аппарата.

*Индивидуальный учебный план* – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

*Интегрированное обучение* – совместное обучение нормальных и «особенных» учащихся в общеобразовательном пространстве.

*Кинезиология* – наука, изучающая механизмы формирования движения и причины его нарушения.

*Компетентность образовательная* – способности активно использовать знания, умения, навыки, личностные качества, обеспечивающие успешную подготовку учащихся в одной или нескольких образовательных областях. В зависимости от содержания образования

(учебных предметов и образовательных областей) различают ключевые – метапредметные, общепредметные и предметные компетенции.

*Компонент «академический»* – академические знания, умения и навыки по учебным предметам, т.е. предметные результаты, которыми должны овладеть школьники с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения.

*Компонент «жизненной компетенции»* предполагает формирование, развитие таких компетенций, которые позволят ребенку с ограниченными возможностями здоровья стать более активным, независимым и приспособленным к реальной каждодневной жизни посредством коррекции и компенсации имеющихся недостатков развития.

*Критерии оценки качества образования* – показатели и признаки, на основании которых оценивается качество общего образования.

*Личностные результаты образовательной деятельности* – система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, сформированные в образовательном процессе.

*Личностные универсальные учебные действия* – действия самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации.

*Материально–техническое обеспечение (условия) получения общего образования* – общие характеристики инфраструктуры общего образования (включая параметры информационно-образовательной среды).

*Метапредметные результаты образовательной деятельности* – способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

*Нарушения речи* – различные расстройства речевой деятельности, препятствующие полноценному речевому общению и социальному взаимодействию.

*Нецензовый уровень школьного образования* детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – несопоставимый с уровнем образования здоровых сверстников, он изменен за счет значительного редуцирования «академического» компонента и специфического расширения области развития жизненной компетенции ребенка.

*Образовательная организация* – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана.

*Образовательная программа (ОП)* – это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных

настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

*Образовательная среда* – совокупность факторов, формируемых укладом жизнедеятельности школы: материальные ресурсы школы, организация учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологический климат.

*Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья* – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и/или психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012).

*Общее недоразвитие речи (ОНР)* – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.

*Особые образовательные потребности (ООП)* – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

*Педагогическая технология* – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

*Предметные результаты образовательной деятельности* – конкретные элементы социального опыта – знания, умения и навыки, опыт решения проблем, опыт творческой деятельности, освоенные обучающимися в рамках отдельного учебного предмета.

*Примерные учебные программы по отдельным учебным предметам* – программы, имеющие ориентирующий характер, включающие пояснительную записку, в которой определяются цели изучения предмета на каждой ступени обучения, особенности содержания; содержание образования, включающее перечень изучаемого материала; примерное тематическое планирование с определением основных видов деятельности школьников; планируемые результаты освоения предметных программ; рекомендации по материально-техническому оснащению учебного процесса.

*Психическое развитие* – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях.

*Ринолалия* – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата.

*Родительские позиции* – система отношений родителя (отца, матери): к своему ребенку, себе как родителю (отцу, матери), родительской роли, родительству в целом и воспитательной практике. Она обуславливает совокупность родительских установок и мотивов, которыми родители руководствуется в воспитании ребенка; систему целей и ценностей, на которые направлено семейное воспитание, и тем самым определяет характер воспитательной практики в семье.

*Сензитивный период* – характеризуется повышенной чувствительностью к различного рода влияниям окружающей действительности.

*Слабовидящие дети* – при органических поражениях зрительной системы или анатомического несовершенства органа зрения острота зрения находится в пределах от 0,05 до 0,4 на лучшем или единственном глазу в условиях оптической коррекции.

*Специальными условия*, для получения образования обучающимися с ОВЗ – условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

*Среда светлой сенсорной комнаты* – среда для взаимодействия человека с определенными модулями при дневном свете или при ярком (полном) освещении.

*Структура основных образовательных программ* – комплект указаний, программ и требований, из которых состоит структура образовательных программ: состав программ, рамочное описание базовых компонентов образовательных программ начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, а также требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, в том числе, к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса. см. требования к структуре основных общеобразовательных программ.

*Темная сенсорная комната* – особым образом организованная окружающая среда, наполненная различного рода стимуляторами.

*Технология индивидуализации обучения (адаптивная)* – такая технология обучения, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

*Универсальные учебные действия* – способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

*Ценовый уровень школьного образования детей с ОВЗ* – уровень школьного образования сопоставимый с образованием нормально развивающихся сверстников.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Приходько Оксана Георгиевна**, директор Института специального образования и комплексной реабилитации, заведующая кафедрой логопедии ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор
2. **Назарова Наталия Михайловна**, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор
3. **Богданова Тамара Геннадиевна**, доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
4. **Баряева Людмила Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
5. **Левченко Ирина Юрьевна**, доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
6. **Яковлева Ирина Михайловна**, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор
7. **Ушакова Елена Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
8. **Гусейнова Аща Айирмагомедовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
9. **Афанасьева Юлия Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»

10. **Браткова Маргарита Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
11. **Вятлева Юлия Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
12. **Григоренко Наталья Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
13. **Журавлева Жанна Игоревна**, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
14. **Караневская Ольга Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
15. **Кожекина Татьяна Васильевна**, кандидат педагогических наук, зам.директора ГБОУ СПО Педагогический колледж № 10
16. **Кулакова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, методист ЦППРиК «Благо»
17. **Кутепова Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент заместитель директора Института проблем инклюзивного образования ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»
18. **Любимов Михаил Львович**, кандидат педагогических наук, директор ЦППРиК «Благо»
19. **Любимова Марина Михайловна**, кандидат педагогических наук, зам.директора ЦППРиК «Благо»
20. **Титова Оксана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»
21. **Югова Олеся Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»



## ОГЛАВЛЕНИЕ

### **Раздел 1. Характеристика особых образовательных потребностей детей с ОВЗ с учетом специфических особенностей психофизического развития.....3**

*1.1. Общие закономерности психического развития лиц с ОВЗ (Богданова Т.Г.).....3*

*1.2. Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности: понятие, структура, общая характеристика (Богданова Т.Г.).....8*

*1.3. Особые образовательные потребности лиц с ОВЗ.....10*

*1.3.1. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением зрения (Богданова Т.Г., Назарова Н.М.).....10*

*1.3.2. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха (Любимов М.Л., Любимова М.М., Кулакова Е.В.).....15*

*1.3.3. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Гусейнова А.А., Титова О.В.).....18*

*1.3.4. Характеристика особых образовательных потребностей детей с задержкой психического развития (Афанасьева Ю.А.).....30*

*1.3.5. Характеристика особых образовательных потребностей детей с умственной отсталостью (Яковлева И.М.).....34*

*1.3.6. Характеристика особых образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи (Приходько О.Г., Григоренко Н.Ю., Вятлева Ю.Е., Журавлева Ж.И.).....43*

*1.3.7. Характеристика особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра (Караневская О.В., Браткова М.В., Югова О.В.).....48*

### **Раздел 2. Описание специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий.....56**

*2.1. Общие подходы к определению специальных условий в общеобразовательных организациях (Богданова Т.Г.).....56*

*2.2. Характеристика специальных образовательных условий для детей с ОВЗ.....57*

*2.2.1. Описание специальных образовательных условий для детей с нарушением зрения (Богданова Т.Г., Назарова Н.М.).....57*

*2.2.2. Описание специальных образовательных условий для детей с нарушением слуха (Любимов М.Л., Любимова М.М., Кулакова Е.В.).....64*

2.2.3. Описание специальных образовательных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Гусейнова А.А.).....	73
2.2.4. Описание специальных образовательных условий для детей с нарушением умственного развития (Афанасьева Ю.А., Яковлева И.М.)...	83
2.2.5. Описание специальных образовательных условий для детей с тяжелыми нарушениями речи (Приходько О.Г., Григоренко Н.Ю., Вятлева Ю.Е., Журавлева Ж.И.).....	90
2.2.6. Описание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра (Караневская О.В., Браткова М.В., Югова О.В.).....	94

**Раздел 3. Особенности проведения психолого-педагогической диагностики процесса обучения и развития ребенка с ОВЗ (Богданова Т.Г.).....100**

3.1. Универсальные учебные действия как основа диагностики процесса обучения детей с ОВЗ.....	100
3.2. Принципы диагностики обучения и развития детей с ОВЗ.....	101
3.3. Особенности психического развития детей с ОВЗ.....	102
3.4. Диагностика познавательных универсальных учебных действий.....	103
3.5. Диагностика регулятивных учебных действий.....	104
3.6. Диагностика личностных и коммуникативных учебных действий...	106

**Раздел 4. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с ОВЗ.....110**

4.1. Адаптированная образовательная программа (Кутепова Е.Н.).....	110
4.2. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с нарушением зрения (Богданова Т.Г., Назарова Н.М.).....	113
4.3. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с нарушением слуха (Любимов М.Л., Любимова М.М., Кулакова Е.В.).....	119
4.4. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Левченко И.Ю., Титова О.В.).....	120
4.5. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с нарушением интеллектуального развития (Афанасьева Ю.А., Яковлева И.М.).....	127
4.6. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с тяжелыми нарушениями речи (Приходько О.Г., Григоренко Н.Ю., Вятлева Ю.Е., Журавлева Ж.И.).....	133

4.7. Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребенка с расстройствами аутистического спектра (Браткова М.В., Караневская О.В.).....138

**Раздел 5. Технологии адаптации образовательных программ с учетом индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ и реализации принципа разноуровневого обучения (Назарова Н.М.).....144**

5.1. Модификация индивидуальных учебных программ – разработка адаптированной образовательной программы.....144

5.2. Структура адаптированной образовательной программы.....145

5.3. Объекты адаптации и модификации.....146

**Раздел 6. Способы и формы организации взаимодействия специалистов сопровождения с родителями.....157**

6.1. Взаимосвязь семейного и общественного воспитания (Ушакова Е.В.).....157

6.2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ в инклюзивной среде (Югова О.В., Ушакова Е.В.).....158

**Раздел 7. Организация процесса взаимодействия обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности.....167**

7.1. Педагогические технологии построения взаимодействия обучающихся в учебном и внеучебном процессе (Журавлева Ж.И., Кожекина Т.В.).....167

7.2. Организация полифункциональной интерактивной среды во внеурочной деятельности (Баряева Л.Б.).....189

**Основные термины и понятия.....218**

**Сведения об авторах.....223**