



ФОНД ПРЕЗИДЕНТСКИХ ГРАНТОВ

МЕСТНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ
МУНИЦИПАЛЬНОГО БЮДЖЕТНОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ №30 Г.
ПЕНЗЫ «ПАРИТЕТ»

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
НАУЧНО-ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «УЧИМСЯ ВМЕСТЕ»

Внедрение ФГОС для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

методические рекомендации
для специалистов образовательных учреждений

Пенза 2018

Составители:

Долов А.А., кандидат технических наук, директор муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 30 г. Пензы

Лупанова Н.А., кандидат педагогических наук, заместитель директора муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 30 г. Пензы

Симакова О.С., кандидат педагогических наук, директор центра комплексного сопровождения инклюзивного образования Пензенского государственного университета

Внедрение ФГОС для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений / авторы-сост.: Долов А.А., Лупанова Н.А., Симакова О.С. – Пенза, ПГУ, 2018.– 110 с.

В методических рекомендациях раскрываются особенности построения модели инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы, отражены теоретико-методологические, нормативно-правовые, практические аспекты инклюзивного образования; представлены новые педагогические технологии организации совместного обучения.

Пособие адресовано руководителям и педагогам, специалистам общеобразовательных организаций, занимающимся проблемами инклюзивного образования, а также родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

©Пензенский государственный университет, 2018
© Долов А.А., Лупанова Н.А., Симакова О.С., 2018

Введение

Согласно ФГОС, педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и *инклюзивном образовании* является одним из видов профессиональной деятельности.

Понятие «инклюзивное образование» (от франц. *inclusif* – включающий в себя) для нашей страны является относительно новым (вошло в обиход в конце 90-х годов).

В Федеральном Законе № 273 – ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) инклюзивное образование обозначено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Практика инклюзии стала возможной благодаря распространению в обществе идей и принципов нормализации.

Концепция нормализации была сформулирована в Европе в 1960-х годах, согласно ее идеям, каждый человек ценен, независимо от того, какой он и каких успехов может достигнуть; все люди имеют право на достойное человеческое существование; общество должно создать такие возможности для всех. Инклюзивное образование является средством реализации концепции нормализации.

Идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, включение специализированной коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными нуждами.

С 1 сентября 2016 года вступили в силу специальные ФГОС для детей с ОВЗ. ФГОС для детей с ОВЗ рассматривается как неотъемлемая часть федеральных государственных стандартов общего образования.

Специальный образовательный стандарт становится базовым инструментом реализации конституционных прав на образование граждан с ОВЗ. Специфика разработки специального федерального государственного стандарта образования определена тем, что дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания.

В основе стандартов лежит принцип договоренности, согласия и взаимных обязательств личности, семьи, общества и государства.

Государственный специальный образовательный стандарт является нормативным правовым актом РФ, устанавливающим систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, где обучаются и воспитываются дети с ОВЗ.

Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития. Часть наиболее «благополучных» детей с ОВЗ «уходит» из специального образовательного пространства в

общеобразовательное пространство массовой школы. Однако, стандарт общего образования в настоящее время не предусматривает удовлетворение их особых образовательных потребностей в полном объеме и оказание им всей необходимой специальной психолого-педагогической помощи, что в результате ставит под угрозу реализацию права этих детей на получение адекватного их возможностям и потребностям образования.

С тенденцией развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе сочетается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их умственного, речевого и в целом психического развития. Это существенно затрудняет адаптацию как детей условно здоровых, так и детей с ограниченными возможностями здоровья, возникают дополнительные, нередко непреодолимые трудности. Все это определяет необходимость создания специализированного центра помощи как образовательным организациям, реализующим инклюзивное образование, так и детям с ОВЗ и их родителям.

Глава I. Психолого-педагогические и нормативно-правовые основы организации инклюзивного образования

Понятие и сущность инклюзивного образования и инклюзивной образовательной среды

Сегодня инклюзия рассматривается в качестве одного из стратегических направлений развития системы образования. Право на доступность качественного образования гарантировано российским законодательством всем обучающимся, независимо от индивидуальных возможностей, с учетом разнообразия особых образовательных потребностей. Однако до сих пор большинство детей-инвалидов и/или детей с ограниченными возможностями здоровья обучаются в отдельных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. При этом при создании соответствующих новым требованиям форм и способов организации обучения, обеспечении доступной среды лицам с ограниченными возможностями здоровья с различными нозологиями, многие из них способны на равных с нормально развивающимися сверстниками полноценно участвовать в учебном процессе, приобретать социальные навыки и умения.

Среди комплекса условий, определяющих эффективность инклюзивного образования, особое место занимает поиск и апробация инновационных моделей организации совместного обучения, новых форм и способов организации обучения. В последние годы актуализируется вопрос системной поддержки инклюзивного образования инновационными площадками, реализующими практику обучения детей-инвалидов и /или обучающихся с ОВЗ в регионе. Необходимо активно обобщать и тиражировать наработанный ими позитивный опыт инклюзии для формирования у педагогов осознанности и добровольности в следовании отрывающихся системных преобразований школ в собственно инклюзивные. В связи с этим требуется аргументированное изучение феноменологии инклюзии и ее концептуальных, нормативно-правовых, организационно-методических оснований. Это позволит руководящим работникам и специалистам планомерно, поэтапно «выращивать» инклюзивную практику, преобразовывать образовательное пространство, чтобы отвечать требованиям времени, ожиданиям родителей и школьников.

Целью данных методических рекомендаций является оказание методической помощи педагогическим работникам по организации и внедрению инклюзивной формы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в практику массовой школы в условиях введения федеральных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Основными задачами пособия являются: формирование компетенций по проектированию модели инклюзивного

образования в нормативно-правовом, организационно-педагогическом, ценностном аспектах; формирование навыков проектирования адаптированных образовательных программ.

Так, в статье 79 ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г., ФЗ-273, говорится, что «образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Следовательно, мы имеем дело с тремя ситуациями, организации образования для обучающихся с ОВЗ.

Ситуации, связанные с организацией обучения ребенка с ОВЗ Инклюзивное образование	Интегрированное образование	Специальное образование
ребенок с ОВЗ учится совместно с нормативно развивающимися сверстниками в условиях массовой общеобразовательной организации	ребенок с ОВЗ учится в массовой общеобразовательной организации, но в отдельном классе совместно со сверстниками, имеющими схожие проблемы в психофизическом развитии	ребенок с ОВЗ учится вместе со сверстниками, имеющими схожие проблемы в психофизическом развитии, в отдельной организации, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам

Таким образом, на законодательном уровне закреплена как модель совместного обучения с другими обучающимися (инклюзивное образование), так и образование в отдельных организация и отдельных классах (традиционная форма специального образования).

В дефектологической науке широкое распространение получила точка зрения, согласно которой инклюзивное образование может быть эффективно для детей, уровень психофизического и речевого развития которых соответствует возрастной норме или близок к ней. Т.Ю. Четверикова отмечает, что инклюзия подразумевает совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками по одним программам, учебникам, с использованием единых критериев оценки знаний.

В отечественной науке выработаны показания и противопоказания к инклюзивному обучению (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и др.). Показания

ясно просматриваются через принципы отечественной концепции интегрированного обучения: интеграция через раннюю коррекцию; интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребёнку; интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения.

В соответствии с вышеприведенными доводами в пользу инклюзивного образования можно утверждать, что:

– во-первых, инклюзивное образование наиболее приемлемо для детей с ОВЗ, с которыми была рано начата коррекционно-педагогическая работа (с момента выявления нарушения в развитии);

– во-вторых, ребёнок с нарушениями в развитии, обучаясь совместно с нормально развивающимися сверстниками, не перестаёт нуждаться в удовлетворении его особых образовательных потребностей со стороны дефектологов и должен оставаться под патронатом системы специального образования;

– в-третьих, инклюзия не может носить массовый характер, поскольку в условиях «включённого образования» ребёнок с ОВЗ поставлен перед необходимостью овладеть государственным образовательным стандартом наравне с нормально развивающимися сверстниками. Как правило, это оказывается посильным для детей с высоким уровнем психофизического развития, близким к норме.

Наиболее сложным становится вопрос о совместном обучении умственно отсталых детей совместно с нормально развивающимися сверстниками. Для таких детей, согласно стандартам, показано обучение в отдельных образовательных организациях или классах коррекционно-развивающего обучения. Однако, если в школе нет возможности организовать обучения в отдельном классе, то ребёнок с ОВЗ подсаживается в массовый класс. Но обучение такого ребенка осуществляется по отдельной программе (у него своя программа (АОП), своё расписание, свои учебники и отдельный журнал). Ребёнок с ОВЗ к этому массовому классу и его программе не привязан. Такое образование в полном смысле слова инклюзивным назвать нельзя, так как взаимодействия на равных не происходит.

Таким образом, образовательная инклюзия, скорее всего, имеет свои пределы, когда первичный дефект ребенка (умственная отсталость, глухота, слепота) вызывает непреодолимые трудности адаптации в общеобразовательной школе. Предполагается 12

существования наряду с инклюзивным образованием традиционных форм специального образования при сохранении приоритетных по отношению к обучению обучающихся с ОВЗ форм совместного обучения, требующих создания специальных условий

Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность

быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое).

Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии.

В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, в том числе и Россия, все шире используют термин «инклюзия» (Назарова Н.Н., 2010).

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом.

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому

деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками (Ковалев Е.В., Староверова М.С., 2010).

Следует особо подчеркнуть, что введение инклюзии в образовательную систему не должно приводить к уменьшению значения специального образования. Инклюзивное образование выступает как одно из направлений образования, вариант предоставления образовательных услуг ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Все особые дети нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, однако каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель образования. Образовательная инклюзия, скорее всего, имеет свои пределы, в тех случаях, когда для ребенка нецелесообразно совместное обучение, необходимо предоставить возможность обучаться в специализированном учреждении, позаботившись о формировании социальных умений, включив его в совместные досуговые программы.

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я.Корчак, Дж.Гибсон, В.А.Ясвин, С.В.Тарасов, Г.А.Ковалев и др.).

Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации.

Изменение касается технологических, организационно - методических, нравственно-психологических и других параметров. Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников. Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда».

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин В.А.).

Категория «образовательная среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования (Баева И.А.).

Структуру образовательной среды представляют:

- **пространственно-предметный компонент** (архитектурно - пространственная организация жизнедеятельности субъектов);
- **содержательно-методический компонент** (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания);
- **коммуникативно-организационный компонент** (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления).

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по - возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями:

- **пространственно-предметный компонент** (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);
- **содержательно-методический компонент** (адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);
- **коммуникативно-организационный компонент** (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов).

К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим:

- *Преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).*

Создание гибкой и вариативной организационно- методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными

возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования.

Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии.

Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

- *Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители, волонтеры).*

Сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени
- технология сопровождения педагога
- технология помощи ребенку в процессе обучения
- технология взаимодействия с семьей
- технология воспитания личности

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы.

Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства (например, для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы; для детей с нарушенным зрением необходимо повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства –

лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

Среди принципов построения инклюзивного образовательного пространства основными, на наш взгляд, выступают:

- *Раннее включение в инклюзивную среду.* Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию;

- *Коррекционная помощь.* Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно - воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

- *Индивидуальная направленность образования.* Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

- *Командный способ работы.* Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

- *Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка.* Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

- *Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.* Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.

- Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов.

Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.). В контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования.

Нормативно-правовые основы инклюзивного образования.

Одним из управляющих параметров построения модели инклюзивного образования, его организации является международное законодательство и сложившаяся отечественная нормативно-правовая база.

В основе регламентирующей деятельности образовательных организаций документов лежит сложившаяся нормативно-правовая база, определяющая общие установки, цели обучения и методы для их достижения. Основные нормативные и правовые ориентиры по организации образования обучающихся с ОВЗ определены законом «Об образовании в Российской Федерации».

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», 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.

Как вытекает из определения, понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» характеризует тех детей, которые не могут в силу физических, психических, умственных недостатков овладеть обычной школьной программой и нуждаются по этой причине в специальных условиях для получения образования.

Под специальными условиями для получения образования в статье 79 ФЗ «Об образовании в РФ» понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, 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 основных образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Статьей 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года «Об образовании в РФ» установлено, что содержание и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалидов.

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Основой для разработки адаптированных основных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Минобрнауки России 19 декабря 2014 года №1598, и федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом Минобрнауки России 19 декабря 2014 года №1599. Федеральные государственные образовательные стандарты с 01 сентября 2016 года являются основным нормативным документом, устанавливающим государственные требования к образованию обучающихся с ОВЗ.

На основе ФГОС разработаны и включены в реестр примерные адаптированные основные общеобразовательные программы обучающихся с ОВЗ. В программах прописаны примерные учебные планы, на основе которых образовательная организация разрабатывает свой учебный план.

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, разрабатывают образовательные программы в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ (часть 7 статьи 12 Закона).

Для обучающихся с ОВЗ, правоотношения с которыми возникли с 01 сентября, применяются ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Стандарты могут быть реализованы при организации обучения обучающихся с ОВЗ совместно с другими обучающимися, в отдельных классах, группах или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Выбор образовательного стандарта и в соответствии с ним образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ и типа образовательной организации, типа класса осуществляется с учетом диапазон различий в развитии детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности.

В Концепции ФГОС обучающихся с ОВЗ (Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.) отмечается, что диапазон различий в развитии детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности столь велик, что единый итоговый уровень школьного образования невозможен. В соответствии с возможностями детей выделяются три уровня образования, при этом каждый должен обеспечить ребенку не только адекватные его потенциалу «академические» знания, умения и навыки, но и способность их реализации в жизни для достижения личных целей.

Таблица 4

Уровни образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья I уровень цензовый	II уровень нецензовый	III уровень нецензовый
соответствует уровню образования здоровых сверстников к моменту завершения школьного образования,	школьное образование изменено в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников за счет	академический компонент редуцируется здесь до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом максимально

«Академический» компонент рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом предполагается, что ребенок впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного потребные ему знания, умения и навыки для личного, профессионального и социального развития.

Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение.

О.С. Кукушкина отмечает, что при разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является определение степени

усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку – может стимулировать, оказывать благоприятное воздействие или влияние, способствовать его внутреннему росту, а не подавлять его дальнейшее развитие.

Для обеспечения индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в стандарте предложены варианты адаптированных образовательных программ в зависимости от особых образовательных потребностей, сочетающие предметные (академические) и жизненные компетентности для каждой из категорий обучающихся с ОВЗ:

- глухих;
- слабослышащих и позднооглохших;
- слепых;
- слабовидящих;
- с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)
- нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА);
- задержкой психического развития (ЗПР);
- расстройствами аутистического спектра (РАС).

Варианты адаптированных основных образовательных программ в соответствии с ФГОС обучающихся с ОВЗ

		Цензовые		Нецензовые	
ФГОС ОВЗ	Глухота	1.1	1.2	1.3	1.4
	Тугоухость	2.1	2.2	2.3	
	Слепота	3.1	3.2	3.3	3.4
	Слабовидение	4.1	4.2	4.3	
	ТНР	5.1	5.2		
	НОДА	6.1	6.2	6.3	6.4
	ЗПР	7.1	7.2		
	РАС	8.1	8.2	8.3	8.4
ФГОС УО	Легкая/умеренная			1	
	Умеренная/тяжелая/ТМНР				2

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ определяет четыре варианта образовательных программ. В основе определения варианта программы лежит степень сохранности интеллекта обучающегося, степень тяжести дефекта. Для каждого варианта АООП определены четкие характеристики, сроки реализации программы, направления работы, результаты освоения программы: личностные, метапредметные, предметные и результаты освоения коррекционно-развивающей области АООП, а также особые условия, необходимые для разных категорий обучающихся с ОВЗ. Для 1,2,3 вариантов разрабатываются АООП, для 4 варианта предусматривается

разработка специальной индивидуальной программы развития (СИПР) на основе АООП.

Вариант 1 АООП НОО предполагает, что обучающийся с ОВЗ «получает образование, соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию нормально развивающихся обучающихся в те же сроки обучения (1-4 классы). Обучение по 1 варианту ФГОС может быть организовано по основной образовательной программе, при необходимости – в соответствии с индивидуальным учебным планом (в соответствии с локальными нормативными актами образовательной организации). Вариант 1 АООП обучающихся с ОВЗ разрабатывается в части коррекционной работы, которая реализуется во внеурочной деятельности.

Данный вариант рекомендован таким обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, которым эффективная ранняя коррекционная помощь помогла минимизировать последствия незначительных нарушений психического развития. К моменту поступления в школу они достигли уровня развития, близкого к возрастной норме. Они имеют положительный опыт общения со здоровыми сверстниками. Поэтому могут получить в полном объеме образование в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования, находясь в среде здоровых сверстников, и в те же календарные сроки. По отношению к ним можно говорить о полноценном цензовом образовании.

Вариант 2 АООП НОО предполагает, что обучающийся с ОВЗ «получает образование, соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, но в более пролонгированные сроки, находясь в среде сверстников со сходными образовательными потребностями или в условиях общего образовательного потока (в отдельных классах). Вариант 2 АООП предназначен для детей, которые не достигли к моменту поступления в школу уровня развития (в т.ч. речевого), близкого к возрастной норме; не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих освоению ООП НОО. Причин (или их сочетаний) задержек в развитии может быть несколько:

- несвоевременная ранняя коррекционная помощь (или ее отсутствие);
- ранняя коррекционная помощь оказалась недостаточно эффективной;
- тяжесть основного нарушения психофизиологического здоровья ребенка спровоцировала серьезные нарушения в его психическом развитии.

Согласно варианту 3 АООП учащийся с ОВЗ получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения.

Модели, виды и формы совместного обучения детей с разным уровнем психофизического развития

3 вариант АООП рекомендован обучающимся с ОВЗ, тяжесть основного нарушения психофизиологического здоровья которых спровоцировала серьезные нарушения в психическом развитии, что делает невозможным получение полноценного цензового образования. Поэтому обучать ребенка желательно в отдельных (специальных) организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам. В обучении таких детей акцент должен быть сделан не на академических знаниях и умениях, а на приобретении ребенком практико-ориентированных знаний и умений и жизненных компетенций, необходимых для дальнейшей самостоятельной полноценной жизнедеятельности. Актуально приобретение положительного опыта общения и взаимодействия в совместной деятельности со здоровыми сверстниками.

Вариант 4 АООП предполагает, что учащийся с ОВЗ (например, слепой или глухой и имеющий умеренную, тяжелую, глубокую умственную отсталость, а также тяжелые множественные нарушения развития) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья. Эту группу составляют дети со сложными дефектами, для которых обучение в традиционном понимании невозможно, а приобретение практико-ориентированных знаний, умений и жизненных компетенций, необходимых для дальнейшей самостоятельной полноценной жизнедеятельности, определяется, как правило, индивидуальными психофизиологическими возможностями. Для данной группы обучающихся обязательным и единственно возможным является специальная индивидуальная программа развития (СИПР). Ввиду невозможности полноценного традиционного обучения детей с ОВЗ, входящих в данную группу, усилия педагогов, дефектологов и социальных работников должны быть направлены на максимально возможную социализацию такого ребенка (качество образования), т.е. он может и должен находиться в среде сверстников с различными ограничениями здоровья, при этом их проблемы необязательно должны быть однотипны.

Определение варианта образовательной программы, форм и методов психолого-педагогической помощи, необходимости создания специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ осуществляется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, сформулированных по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования обучающегося [21,24].

Рекомендуемые ПМПК варианты АООП отражают очень важный для педагогов вопрос о выборе типа класса, школы, в которых могут наиболее успешно обучаться дети с разным уровнем развития, уровне усложнения

образовательной среды, в которую попадает ребенок. Так, если ребенок на момент поступления в школу по своему развитию приблизился к норме, то инклюзивное образование для него будет приемлемо, т.е. среда, в которую он попадает, соответствует зоне ближайшего развития. Если сделать усложнение среды чрезмерным, то оно выйдет за зону ближайшего развития ребенка и не только не поможет развитию ребенка, но может способствовать тому, что развитие будет приостановлено, ребенок будет выпадать из образовательного процесса. Поэтому мы предлагаем и считаем очень важным предметом обсуждения тезис о том, что каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья требуется подбирать тот тип класса, долю и форму интеграции, которая поможет ему наиболее успешно обучаться.

Представим иллюстрацию того, как это может быть обеспечено на практике с точки зрения выбора типа классов, школ, в которых могут наиболее успешно обучаться дети с разным уровнем развития.

Выбор типа класса, школы в реализации вариантов образовательных маршрутов обучающихся с ОВЗ ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ			
Вариант X.1	Вариант X.2	Вариант X.3	Вариант X.4
ЦЕНЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		НЕЦЕНЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Инклюзия		Отдельные образовательные организации (СКОУ) Классы коррекционно-развивающего обучения	
АОП обучающихся с ОВЗ ООП ООО + Специальные требования	НОО	Адаптированные основные образовательные программы для детей глухих (слабослышащих, слепых, слабовидящих, с ТНР, с НОДА, с ЗПР, с РАС)	СПЕЦИАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СИПР
Индивидуальный учебный план (ИУП)			
ФГОС обучающихся с умственной отсталостью			
НЕЦЕНЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
Вариант 1		Вариант 2	
Адаптированные основные образовательные программы для детей с умственной отсталостью (легкой/умеренной)?		Образовательная программа для детей с умеренной / тяжелой умственной отсталостью СИПР	

Следует отметить, что выбор инклюзивной формы обучения ребенка с ОВЗ обусловлен с одной стороны, вариантом АОП; сведениями о готовности ребенка к усвоению учебного материала, учитывающими соотношение актуального и потенциального уровня развития; с другой, готовностью образовательной среды к предоставлению специальных

образовательных условий (технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и др.).

А.С. Сунцова структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации и обучения детей с особыми потребностями представляет через совокупность следующих компонентов:

- пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения – доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными техническими средствами и системами, соответствующими особым образовательным потребностям детей);

- содержательно-методический компонент (возможность обучения по адаптированной образовательной программе, вариативность и разноуровневость содержания образования, гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств, психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования);

- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в интегрированной группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов).

Процесс реализации инклюзии как системы включает несколько сложных этапов, совокупность составляющих:

1. Организационное обеспечение:

- создание нормативно-правовой базы инклюзивного образования в образовательной организации, разработка соответствующих локальных актов (приложение 2);

- организация сетевого взаимодействия с внешними организациями, подготовка договоров с учреждениями образования;

- организация медицинского обслуживания и питания;

- финансовое обеспечение и др.

2. Психолого-педагогическое обеспечение:

- программно-методическое обеспечение (программа коррекционной работы, адаптированная образовательная программа, адаптированные рабочие программы по предметам и др.);

- психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательном учреждении (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог).

3. Кадровое обеспечение:

- укомплектованность образовательного учреждения педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Одним из основных целевых компонентов в работе школы является формирование опыта позитивных социальных отношений. Параметром инклюзивной образовательной среды можно считать ее психологическую безопасность, когда большинство участников имеют положительное

отношение к ней, высокие показатели индекса защищенности и удовлетворенности взаимодействием, высокий уровень профессионализма педагогического коллектива.

Модель «включения» может быть успешна только в случае, если разработана четкая система реализации концепции инклюзивного образования, куда входит в первую очередь:

- специально разработанный алгоритм условий для включения детей с общеобразовательное пространство;
- сегмент психолого-педагогического сопровождения и поддержки участников образовательного процесса;
- координация усилий всех задействованных служб и ресурсов.

Разработка моделей интеграции

Процесс организации и осуществления интегрированного обучения до настоящего времени находится в стадии теоретического обоснования и практического изучения. Однако российскими дефектологами накоплен большой опыт экспериментальной работы с детьми, интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников (Е.П. Кузмичева, Э.И. Леонгард, Г.Л. Зайцева, Н.Д. Шматко, Н.Н. Малофеев, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, М.Л. Любимов, Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, Е.А.Шкатова, Л.Е. Шевчук, Л.М. Кобрина, Е.В. Резникова, Д.В. Шамсутдинова и другие).

В последние годы XX в. в процессе целенаправленных исследований в различных регионах России: Красноярской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Челябинской, Читинской областях – педагоги-новаторы определили наиболее эффективные **модели интеграции**. Это интернальная интеграция (внутри системы специального образования) и экстернальная интеграция (взаимодействие системы специального и общего образования). При *интернальной* интеграции совместное обучение возможно для детей с нарушением слуха и с нарушением интеллекта или для слепых детей и их сверстников с нарушением интеллекта. *Экстернальная* модель интеграции была апробирована при совместном обучении детей с нормальным психофизическим развитием и с задержкой психического развития, а также при обучении в одном классе обычных детей и их слабослышащих или слабослышащих сверстников.

Определение моделей интеграции позволило выделить *формы интегрированного обучения* детей с отклонениями в развитии:

1. *комбинированное*, когда ученик с отклонениями в развитии способен обучаться в классе здоровых детей, получая при этом систематическую помощь со стороны учителя-дефектолога, логопеда, психолога;

2. *частичное*, когда обучающиеся с отклонениями в развитии не способны на равных условиях со здоровыми сверстниками овладеть образовательной программой; в этом случае часть дня они проводят в спецклассах, а часть дня – в обычных классах;

3. *временное*, когда дети, обучающиеся в специальных классах, и учащиеся обычных классов объединяются не реже двух раз в месяц для совместных прогулок, праздников, соревнований, отдельных мероприятий воспитательного значения;

4. *полное*, когда 1–2 ребенка с отклонениями в развитии вливаются в обычные группы детского сада или классы (дети с ринолалией, слабослышащие или дети с кохлеарным имплантантом); эти дети по уровню психофизического, речевого развития более менее соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению со здоровыми сверстниками; коррекционную помощь они получают по месту обучения, или ее оказывают родители под контролем специалистов.

Ребенок, проживающий на территории конкретного образовательного пространства, должен иметь возможность получить разноплановые образовательные услуги по своему месту жительства, а, с другой стороны, перечень этих услуг должен быть четко определен и согласован на межведомственном уровне. При этом на законодательном уровне важно закрепить технологию следования этих услуг за ребенком, независимо от типа и вида образовательного или иного учреждения, выбранного родителями ребенка. Если родителями сделан выбор в сторону семейного воспитания и обучения, необходимо оформить договорные отношения с реабилитационным или ППМС - центром, специалисты которого совместно с коллегами из ПМПК разрабатывают для ребенка индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, согласовывая его с родителями и все вместе разделяют ответственность за его соблюдение или (при необходимости) корректировку.

Внешние и внутренние условия эффективной реализации интеграции на разных этапах онтогенеза

Социально-образовательные услуги несколько отличаются на разных возрастных этапах развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так же как и включенность в их обеспечение специалистами различных министерств и ведомств. Основываясь на разработанной нами и апробированной на практике концепции онтогенетического подхода к организации социально-образовательной интеграции, мы выделяем четыре этапа, специфичные по ведущему и типичным видам детской деятельности, особенностям медико-социального сопровождения, специфике коррекционно-педагогического процесса и отличающиеся по основной направленности работы с семьей, включившейся в систему совместного обучения со сверстниками. При этом теоретической основой данного подхода является культурно-историческая теория развития высших психических функций и концепция возраста Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н.Леонтьева, А.В. Запорожца, учет особенностей социальной ситуации развития ребенка (Л.И. Божович), методологические психолого - педагогические основания А.А. Венгер (Катаевой) и сформулированное нами положение о необходимости учета «смещенного сенситива» в онтогенезе и коррекционно-педагогической работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья [Екжанова Е.А., 2003].

Теория и практика позволяет выделить специфичные этапы, учет которых значим для организации социально-образовательной интеграции: *период раннего детства, дошкольное образование, школьное обучение и профессионально-трудовая адаптация*. Эти этапы различаются между собой целями, задачами, приоритетами совместной деятельности родителей и специалистов, изменением функционала ведущих специалистов, являющихся кураторами социально-образовательной интеграции, требованиями к организации охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды,

особенностями необходимых и достаточных социальных «сетей взаимодействия».

Период раннего детства

Обозначим основные требования к осуществлению интеграции *на этапе раннего детства*:

- Возможность обращения родителей за комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощью ребенку, предоставляемой специалистами детской поликлиники, регионального ППМС центра, службами ранней помощи и иными структурами;
- Проведение консультаций и специальных занятий с детьми раннего возраста с последствиями перинатальной энцефалопатии (ПЭП) по программам ранней психолого-педагогической помощи;
- Строгая последовательность оказания комплексной психолого-медико-педагогической помощи и возможность корректировки индивидуального коррекционно-образовательного маршрута с учётом динамики развития проблемного ребёнка;
- Организация перехода ребёнка в адаптационную группу или группу кратковременного пребывания на базе ППМС центра или дошкольного образовательного учреждения для детей от 1.5 до 2 лет с целью подготовки к посещению общеобразовательного или специализированного детского сада.

Период дошкольного детства

Этап дошкольного детства – время встраивания ребенка с ОВЗ в первую общественную образовательную систему – дошкольное обучение и воспитание.

Требования к осуществлению интеграции *на этапе дошкольного детства*:

- Обязательное наличие индивидуальной коррекционно-развивающей и образовательно-воспитательной программы для ребёнка с теми или иными ограничениями;
- Необходимость создания адекватной возможностям ребёнка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды;
- Наличие специальной образовательной помощи, осуществляемой командой сотрудников при ведущей роли педагога-дефектолога;
- Чёткое разделение функционала всех специалистов, вовлечённых в интегрированное дошкольное образование;
- Обучение родителей навыкам стимулирующего общения с собственным ребёнком;
- Психолого-педагогическое сопровождение нормально развивающихся дошкольников, вовлечённых в интегрированное обучение.

Одна из важных форм интегрированного обучения в дошкольном возрасте – то группы кратковременного пребывания. Поскольку в группы принимаются дети с различной структурой дефекта, при организации групповых занятий необходима одновременная, совместная работа 2–3 педагогов, осуществляющих обучение детей разным видам деятельности и

обеспечивающих их сопровождение в процессе воспитания и обучения с учетом различий в тяжести имеющихся нарушений. Во время проведения одним из педагогов занятия по развитию той или иной деятельности, другие педагоги выполняют функцию педагогов сопровождения, тем самым помогая детям на занятии и одновременно обучая родителей навыкам взаимодействия собственными детьми. Для этих целей возможно использование и родителей, прошедших квалифицированное обучение, и специально подготовленных тьюторов которые соответствуют требованиям, предъявляемым к уровню их профессиональной и личностной готовности.

При этом важно учитывать, что гибкое сочетание индивидуальных и групповых занятий позволяет ребёнку с ОВЗ выработать разные стратегии поведения в процессе общения и различных видах детской деятельности.

Период школьного обучения

Для реализации социально-образовательной интеграции в *период школьного обучения* необходимо наличие следующих четырёх структурных компонентов [Резникова Е.В., 2007]:

- Обучение в условиях общеобразовательного класса;
- Обучение в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки;
- Система психолого-медико-педагогического сопровождения всех обучающихся в учреждении;
- Развёрнутая сеть услуг дополнительного образования.

Дети с ОВЗ изучают такие предметы, как изобразительное искусство, ОБЖ, физкультура, музыка, пение и трудовое обучение в условиях общеобразовательных классов, а предметы по программам для С(К)ОУ соответствующих видов – в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки. Обычно это такие предметы, как математика, русский язык или письмо и развитие речи, чтение или чтение и развитие речи, трудовое обучение, ритмика.

Экспериментально апробированная и отработанная многокомпонентная модель социально-образовательной интеграции не предполагает наличие в классе тьютора, т.е. педагога сопровождения.

Учителем класса является дефектолог, который реализует не более двух образовательных программ (например, общеобразовательная программа и программа С (К) ОУ VIII вида). При этом и в классе могут находиться только дети одной нозологической группы, количество которых соотносится с тяжестью имеющихся у них нарушений и сопутствующих отклонений и находится в ведении курирующей учреждение ПМПК. Психолого-медико-педагогическое сопровождение поддерживает индивидуальные учебно-коррекционные маршруты и изучение программ для учеников с ОВЗ в целях обеспечения психологической, педагогической, медицинской, социально-педагогической и логопедической помощи;

обеспечивает психологический комфорт и контроль над реализацией досугово-реабилитационной деятельности.

Составной частью социально-образовательной интеграции является развернутая система дополнительного образования. Его направления могут быть достаточно различны, но необходимый минимум это:

- Физкультурно-спортивные секции;
- Художественно-эстетические студии и кружки;
- Занятия декоративно-прикладным искусством;
- Научно-техническое творчество.

Период профессионально-трудовой адаптации

На этапе профессионально-трудовой адаптации необходимо учитывать следующие требования к организации социально-образовательной интеграции:

- Учёт состояния умственной и физической трудоспособности, эмоционально-волевой, сенсомоторной, интеллектуальной сфер, развития речи и навыков коммуникации, социально-психологического статуса подростков;
- Раннее начало профориентационной деятельности;
- Сопоставление психофизиологических возможностей подростка с параметрами конкретной профессии и рабочего места;
- Постоянное обновление данных о вакансиях и расширение спектра профессиональных занятий;
- Наличие системы психолого-педагогического сопровождения и постинтернатной поддержки;
- Развитие дистантного образования для детей и подростков с различными образовательными потребностями и возможностями;
- Подготовка и переподготовка педагогических кадров, мастеров трудового обучения и социальных педагогов.

Сочетание федеральной базовой программы реабилитации и индивидуальной программы реабилитации подростков с ОВЗ позволяет компенсировать нарушенные или утраченные функции организма и сформировать способность к выполнению определённых видов деятельности.

Отдельно остановимся на апробированной и хорошо зарекомендовавшей себя модели интегрированного обучения, применяемой а этапе обучения детей с ОВЗ в начальной школе. Наибольшие трудности вызывают проблемы совместного обучения детей с умственной недостаточностью и их нормально развивающихся сверстников, поэтому на этой проблеме и остановимся.

Организация педагогического процесса с учетом принципов инклюзии

Особенности организации интегрированного обучения в начальных классах общеобразовательной школы

Дидактические принципы

Интегрированное/инклюзивное обучение основывается на дидактических принципах специального и общего образования.

Интегрированное обучение должно носить **воспитывающий и развивающий характер**, что в первую очередь связано с формированием нравственных представлений и понятий, воспитания адекватных способов поведения, включения всех учащихся в учебную деятельность, способствующую развитию их психических функций, самостоятельности.

В интегрированном обучении важна **систематичность и последовательность** решения коррекционно-образовательных задач, что важно для достижения учебных и воспитательных целей, прогнозирования и преодоления актуальных трудностей взаимодействия школьников с различными умственными способностями. Систематичность требует, чтобы учитель не только решал задачи, связанные с освоением программного учебного материала, но и вовремя принимал меры по оптимизации взаимоотношений в детском коллективе, коррекции отклоняющегося поведения учеников класса, развитию сильных сторон личности каждого ученика.

В классе интегрированного обучения необходима работа над созданием благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных познавательных возможностей всех детей в целом и каждого ребенка в отдельности, принимая во внимание особенности их развития. Это обосновывает реализацию **принципа индивидуального и дифференцированного подхода в обучении учащихся** с разными образовательными возможностями. Во время учебного занятия по любой дисциплине важно давать образование всему классу, при этом принимать во внимание способности каждого ученика в отдельности, включая его по мере возможности во фронтальную работу на уроке.

Не менее важно **связывать обучение с реальными жизненными условиями**. При обучении моделируются и воспроизводятся условия, трудные для ученика, но возможные в обыденной жизни, их анализ и проигрывание могут стать основой для позитивных сдвигов в развитии личности школьника. Коррекционная работа в условиях интегрированного обучения включает в себя коррекцию не только знаний, психических функций, но и взаимоотношений. Это возможно только в рамках деятельности учеников, осуществляемой в тесном сотрудничестве со взрослым и под его руководством. Любая коррекция основывается на том

или ином виде деятельности. В ней можно смоделировать трудные конфликтные ситуации и сориентировать ученика на их конструктивное разрешение. Деятельность позволяет воссоздать ту форму взаимодействия, которая отвечает требованиям социального окружения.

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении предполагает обеспечение эмоциональной сопричастности учащихся к учебному процессу, вызывание у школьников переживаний, сочувствий в связи с учебной деятельностью через использование различных приемов в процессе обучения. Переживания стимулируют развитие интеллекта, эмоциональные побуждения более действенны, чем интеллектуальные, так как они сохранены у детей с любыми отклонениями в умственном развитии. Ученики должны понимать тот учебный материал, который им предлагается усвоить, научиться его переносить в свою самостоятельную практическую деятельность, что невозможно сделать без положительного эмоционального отношения ребенка к обучению.

Составление и отбор учебных планов, образовательных программ и учебно-методических и дидактических комплексов

Позитивный результат во взаимоотношениях школьников в условиях интегрированного обучения предполагает продуманную системную работу, включающую формирование положительного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития, расширение опыта продуктивного общения с ними. Эти задачи могут быть реализованы в первую очередь через составление и грамотный отбор **учебных планов, образовательных программ и учебно-методических и дидактических комплексов** для осуществления учебных и коррекционных занятий.

В **школьном учебном плане** определен состав учебных предметов в рамках образовательных областей и образовательных компонентов базисного учебного плана, а значит, должна быть отражена специфика образовательной деятельности школы как учреждения, работающего в рамках интегрированного обучения. Методическое обеспечение такого обучения учащихся с психофизическими нарушениями и детей с нормальным развитием объединяет программные, учебно-методические и дидактические материалы, как для общеобразовательной школы, так и для специального (коррекционного) образовательного учреждения, посредством которых выстраивается учебно-воспитательный процесс.

При организации учебно-воспитательного процесса главная трудность для учителя состоит в том, чтобы соотнести индивидуальные особенности ребенка с проблемами в развитии, интегрированного в среду нормально развивающихся сверстников, с выполнением образовательного стандарта, заложенного в специальной коррекционной образовательной программе. Опыт показывает, что в обучении детей, например, с задержкой психического развития на начальных этапах преобладает работа учителя-дефектолога в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки, но постепенно участие учителя-дефектолога сокращается, и дети в большем

объеме получают знания на уроках в условиях общеобразовательного класса. При обучении же детей с нарушением интеллекта ситуация обратная. На начальных этапах обучения умственно отсталые дети большую часть учебного времени проводят со своими нормально развивающимися сверстниками, но по мере адаптации детей к классу и усложнения образовательной программы увеличивается количество часов обучения в классе коррекционно-педагогической поддержки под руководством учителя-дефектолога.

Выбор программ – основа обучения.

Интегрированное календарно-тематическое планирование

В составлении календарно-тематического планирования принимают участие учителя начальных классов, учителя-дефектологи. Это объясняется тем, что количество часов по учебным дисциплинам, содержание тем образовательной программы следует распределить для изучения в общеобразовательном классе и в классе коррекционно-педагогической поддержки. Программы образовательных учреждений изучаются учителями и сводятся совместно со специалистами коррекционного образования таким образом в календарно-тематическое планирование, чтобы на одном уроке дети разных уровней развития изучали одну и ту же тему, но информация, получаемая учениками по теме, должна быть адекватна его образовательной программе. Контрольные и творческие работы разрабатываются в соответствии с уровнем развития учащихся и оцениваются согласно требованиям учебной программы. Поурочное планирование педагогами школы составляется исходя из требований отобранных образовательных программ для обучения учащихся в интегрированном общеобразовательном классе.

Поурочное планирование базируется на учебном плане образовательного учреждения, в котором выделяются инвариантная и вариативная части. Инвариантная часть учебного плана содержит в себе федеральный и национально-региональный компоненты. Федеральный компонент обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей в рамках государственного стандарта, гарантирует овладение выпускниками знаниями, умениями, навыками, обеспечивающими возможность продолжения образования. Национально-региональный компонент обеспечивает включение в содержание образования вопросов, связанных со спецификой той или иной области страны (географические, социальные, производственные, экономические, экологические, этнические, культурные и т.п.), которые органично входят в соответствующие образовательные области в рамках часов учебных предметов.

Специфика составления школьных учебных планов для детей с задержкой психического развития

Вариативная часть учебного плана обеспечена учебно-методическим комплексом в части дополнительных часов, предоставленных на предметы, которые усиливают, расширяют и углубляют знания учащихся. В качестве

примера рассмотрим специфику составления школьных учебных планов для детей с задержкой психического развития, интегрированных в среду своих нормально развивающихся сверстников, на начальной ступени обучения.

Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются темы уроков у обучающихся с разными образовательными потребностями, как усвоили ученики предыдущую тему, какой этап обучения берется за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль за знаниями, умениями и навыками). Если у всех учеников в классе общая тема, то изучение материала идет фронтально и учащиеся получают знания того уровня, который определен их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков ведется на разном дидактическом материале, подобранном для каждого учащегося индивидуально (индивидуальные карточки, упражнения из учебника или учебного пособия, тексты на доске, алгоритмы).

Если на уроке изучается разный программный материал и совместная работа при изучении невозможна, то в этом случае урок выстраивается по структуре уроков малокомплектных школ, где учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с психофизическими нарушениями в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного материала. Далее для закрепления вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а в это время организует работу с группой учащихся с особенностями в развитии (анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение задания, объяснение нового материала).

Такое чередование деятельности учителя общеобразовательного класса продолжается в течение всего урока. При необходимости учитель дополнительно может использовать для объяснения непонятных или трудноусваиваемых моментов содержания программного материала инструкционные карточки, в которых изложен алгоритм действий школьника, различные задания и упражнения. Такой педагогический прием обучения применяется в том случае, когда учитель не может на уроке уделять много времени учащимся с умственной недостаточностью и вынужден весь урок контролировать остальной класс из-за сложности темы по типовой общеобразовательной программе для детей с нормальным психофизическим и интеллектуальным развитием.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают ложные для восприятия темы – по специальным (коррекционным) образовательным программам – в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки с учителем-дефектологом. В них учитель-дефектолог из нескольких классов одной параллели объединяет на один урок группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи.

Например, в 1 классе вторым уроком по расписанию стоит урок «математика». Из всех классов первой параллели, обучающиеся (по

программе для детей с задержкой психического развития) объединяются в так называемый класс коррекционно-педагогической поддержки, с которым работает учитель-олигофренопедагог, используя специальные приемы и методы работы. По такому принципу организуется работа учителя - дефектолога со школьниками с нарушением интеллекта. Если отклонение существенно, то работа с таким ребенком может проводиться индивидуально. В это время с остальными учащимися общеобразовательного класса занимается учитель общеобразовательного класса. Учебные занятия в общеобразовательном классе, в классе коррекционно-педагогической поддержки и коррекционные занятия отражены в общешкольном расписании, в индивидуальных коррекционно-образовательных режимах, составленных специалистами консилиума для каждого ребенка.

Критерии эффективности интегрированного обучения

В завершении остановимся на ***критериях эффективности интегрированного обучения***, которые необходимо четко отслеживать и учитывать. Среди них отметим:

- успешность овладения образовательной программой детьми с ОВЗ;
- отсутствие пропусков занятий без уважительной причины;
- положительная динамика психосоматического здоровья и снижение заболеваемости детей с ОВЗ;
- наличие друзей у детей с ОВЗ среди детей группы и одноклассников;
- активность участия детей в системе дополнительного образования;
- участие родителей в сопровождении детей с ОВЗ;
- участие детей и подростков в коллективных видах деятельности и др.

Глава 2. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной организации: особенности подготовки и проведения при работе с детьми с ОВЗ

Нормативно-правовое обеспечение ПМП консилиума

Консилиум общеобразовательной организации действует на основании Письма Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6. В этом нормативном документе определены все параметры, режим деятельности, необходимая документация.

Письмо Министерства образования Пензенской области от 30.10.2017 №3369 ин/01-15 Руководителям муниципальных органов управления образованием.

ПМПк является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации.

ПМПк не является самостоятельным структурным подразделением и не имеет статуса юридического лица. Специалисты ПМПк выполняют соответствующую работу в рамках основного рабочего времени, имеющих у них функциональных обязанностей, оплаты труда, корректируя индивидуальный план работы в соответствии с реальным запросом общеобразовательной организации в работе консилиума.

Консилиум должен быть регламентирован, в первую очередь, приказом директора, в котором обязательно указывается его состав. Также приказом директора утверждается Положение о ПМПк.

Состав ПМПк.

Общее руководство работой ПМПк возлагается на руководителя образовательного учреждения. Примерный состав ПМПк в:

- заместитель руководителя образовательного учреждения по УВР;
- учитель-дефектолог (олигофренопедагог),
- тифлопедагог
- сурдопедагог
- учитель-логопед,
- педагог-психолог,
- учитель, представляющий ребёнка на ПМПк,
- учителя с большим опытом работы,
- врач-педиатр (невропатолог, психиатр),
- медицинская сестра.

При отсутствии специалистов в образовательном учреждении они могут привлекаться к работе ПМПк на договорной основе.

Кроме того, если каких-то специалистов в образовательной организации нет, то можно организовать сетевое взаимодействие и таких специалистов пригласить для участия в консилиуме.

Цель и задачи ПМПк.

Консилиум несет ответственность за создание и реализацию необходимых условий, которые «прописаны» в заключении ПМПк. В то же время, консилиум несет исключительно рекомендательную функцию по тактическим вопросам реализации рекомендаций ПМПк. Он также выполняет функцию выявления детей с ОВЗ и функцию объективной «углублённой» оценки состояния ребенка (детей).

Целью консилиума является обеспечение диагностико - коррекционного психолого - медико - педагогического сопровождения обучающихся с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации, в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья воспитанников.

К основным задачам консилиума относятся:

1. Консолидированное решение, определяющее особенности процесса комплексного индивидуально ориентированного сопровождения ребенка с ОВЗ;

2. Участие специалистов в адаптации образовательной программы, рекомендуемой ребенку (коррекционной программы, как ее компонента в соответствии с выявленными особенностями психического и физического развития ребенка). Включение родителей как полноправных участников в обсуждение и разработку СОУ, в том числе, в рамках АОП;

3. Определение динамики развития и образования ребенка, включая эффективность реализации специальных образовательных условий, эффективность коррекционно-развивающих мероприятий специалистов консилиума в рамках психолого-педагогического сопровождения;

4. Координация деятельности с другими образовательными организациями и учреждениями здравоохранения и социальной защиты;

5. Информирование родителей о результатах реализации АОП и социальной адаптации.

Также задачами консилиума являются:

- изменение при необходимости компонентов индивидуальной программы сопровождения, коррекция необходимых СОУ в соответствии с образовательными достижениями и особенностями психического развития ребенка с ОВЗ;

- подготовка рекомендаций по необходимому изменению СОУ и индивидуальной программы сопровождения в соответствии с изменившимся состоянием ребенка и характером овладения адаптированной образовательной программой, рекомендации родителям по повторному прохождению психолого-медико-педагогической комиссии;

- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень достигнутых образовательных компетенций, эффективность коррекционно-педагогической деятельности специалистов консилиума;

- консультативная и просветительская работа с родителями, педагогическим коллективом организации в отношении особенностей психического развития и образования ребенка с ОВЗ, характером его социальной адаптации в образовательной среде;

- организационно-методическая поддержка педагогического состава организации в отношении образования и социальной адаптации сопровождаемых детей с ОВЗ.

Принципы работы ПМПк.

Принципы работы консилиума таковы:

1. Приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»): специалист системы сопровождения призван стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

2. Непрерывность сопровождения: специалисты службы сопровождения прекращают поддержку ребенка только тогда, когда проблема решена или подход к решению очевиден.

3. Мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения: обеспечивается согласованной работой команды специалистов, включенных в единую организационную модель, владеющих единой системой методов.

Интеграция в работе специалистов консилиума предполагает, что, находясь в системе образования, воспитанники с ОВЗ должны в полной мере овладеть образовательной программой. Участвуя в сопровождении ребенка, каждый из специалистов хотя и в разной степени, но в полной ответственности за усвоение ребенком объема программы обучения. Для успешного решения этих задач выработаны следующие направления деятельности консилиума.

Направления деятельности ПМПк.

Диагностический блок включает: обследование по запросу специалистов, воспитателей, родителей (законных представителей); диагностику, динамическое наблюдение.

Блок анализа и планирования предполагает анализ результатов диагностики, выбор способа организации коррекционно-развивающего процесса, планирование работы, статистический учет.

Коррекционно-развивающая работа предусматривает проведение коррекционно-развивающих занятий с воспитанниками: с педагогом-психологом - по развитию психических процессов, с учителем - дефектологом - по развитию познавательных процессов, с учителем-логопедом - по совершенствованию различных сторон речи, с музыкальным руководителем - по развитию темпа и ритма, с учителем по физической культуре - по развитию общей моторики.

Блок профилактической и консультативной работы включает углублённые диагностические обследования, консультации для педагогов и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Блок контроля включает предоставление информации о работе ПМПк на педагогических советах, на родительских собраниях, подведение итогов за учебный год.

Плановые и внеплановые заседания ПМПк. Цель проведения.

Цель плановых заседаний:

оценка динамики обучения и коррекции, внесение коррективов в работу специалистов, корректировка формы, режима обучения и назначение новых обследований.

Деятельность планового консилиума ориентирована на решение следующих задач:

- определение путей психолого-медико-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии;

- выработка согласованных решений по определению образовательного коррекционно-развивающего маршрута воспитанника;
- динамическая оценка состояния ребёнка и коррекция ранее намеченной программы.

Внеплановые заседания проводятся по запросам специалистов, организующих коррекционно-развивающее обучение с детьми, а также по запросам родителей (законных представителей) воспитанников ОУ. Поводом для внепланового ПМПк является отрицательная динамика развития ребенка и необходимость изменения ранее проводимой коррекционной работы.

Задачами внепланового консилиума являются:

- решение вопроса о принятии каких-либо экстренных мер по выявленным обстоятельствам;
- изменение ранее проводимой коррекционно-развивающей программы в случае её неэффективности.

Алгоритм работы ПМПк.

Алгоритм работы ПМПк включает следующие направления работы:

- выявление проблемы у ребёнка;
- беседа с педагогами, родителями (законными представителями);
- диагностика;
- заседание консилиума, выработка индивидуальной программы сопровождения ребёнка;
- реализация намеченной программы, при необходимости внесение изменений в индивидуальную программу развития воспитанника.

Одно направление деятельности ПМПк это собственно взаимодействие с ПМПк по реализации образовательного маршрута, прописанного в заключении по предоставлению специальных условий для получения образования.

И второе направление, это когда ребёнок выявляется в образовательной организации. Ни в коем случае ПМПк не полномочен взять на себя ответственность и сказать, что этому ребёнку нужны вот такие специальные образовательные условия.

Все решения ПМПк носят рекомендательный характер.

Инициировать обращение на ПМПк могут и родители.

Сегодня система образования приспособляется к нуждам каждого ребёнка, а не наоборот, раскрывая его потенциал, моделируя ситуацию успешности, прогнозируя светлое будущее. Когда есть проблемы с усвоением школьной программы, неготовность к школьному обучению, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, нарушение внимания, повышенная тревожность, страхи, нарушения поведения и многое другое, на помощь ребёнку и его семье приходят специалисты психолог-педагогического сопровождения. Увидеть трудности, которые испытывает ребёнок, определить причины их возникновения, профессионально спроектировать и реализовать маршрут помощи нуждающемуся ребёнку

помогает ПМП консилиум. Консилиум может проводиться по результатам диагностики, по запросу педагогов, по запросу родителей. В состав консилиума могут входить опытные педагоги, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, объединённые общей целью: успех в обучении и развитии каждого ребёнка.

Какие документы ведёт ПМПк?

Приказ и Положение о ПМПк в образовательной организации утверждают перечень документов, которые ведёт ПМПк. Обязательно должны быть протоколы заседаний. Должен быть журнал обследуемых детей.

Диагностико – консультативный этап

На этом этапе собираются первичные сведения об учащемся. Происходит встреча специалистов с учителем и родителями ребёнка для составления общей картины его учебной деятельности в классе, изучается медицинский анамнез. Проводятся наблюдения за школьником на уроке и переменах с целью сбора информации об особенностях его поведения, степени включённости в учебный процесс, уровне сконцентрированности на заданиях, уровне работоспособности, наличии истощаемости и т. д. Основной на данном этапе является многоуровневая диагностика учащихся специалистами с целью определения уровня развития каждого ребёнка: дефектологом (учебная и познавательная деятельность); логопедом (речевая деятельность); психологом (познавательная деятельность и эмоционально – личностное развитие). По результатам диагностики каждый специалист заполняет представление на учащегося. Далее проводится повторная консультативная встреча с родителями и учителем, на которой до их сведения доводятся результаты диагностики, разъясняются этапы коррекционной программы, происходит включение родителей и учителя в реализацию индивидуальных коррекционных программ.

Следует отметить, что заключение консилиума носит для родителей рекомендательный характер.

Глава 3. Проектирование адаптированных образовательных программ в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы

В соответствии с ч. 1 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 – ФЗ учебный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на основе адаптированных образовательных программ начального общего и основного общего образования при одновременном сохранении коррекционной направленности педагогического процесса, которая

реализуется через допустимые изменения в структурировании содержания, специфические методы, приемы работы, дополнительные часы на коррекционные занятия.

Адаптированная образовательная программа (АОП) – это образовательная программа, адаптированная для обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с инвалидностью), которая разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы, с учётом примерной адаптированной образовательной программы и в соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями категории лиц с ОВЗ.36

Условия и порядок разработки адаптированной образовательной программы устанавливается отдельным локальным нормативным актом общеобразовательного учреждения (Положением), в котором указываются:

- порядок и периодичность разработки АОП или внесения изменений в действующую АОП;
- состав участников разработки АОП, их полномочия и ответственность;
- порядок обсуждения проекта АОП;
- порядок утверждения АОП и ввода в действие.

Адаптация общеобразовательной программы осуществляется с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогического консилиума, индивидуальной программы реабилитации инвалида и включает следующие направления деятельности:

1. Анализ и подбор содержания. Согласно Федеральному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья адаптированная образовательная программа включает обязательную часть и часть формируемую участниками образовательного процесса. В зависимости от варианта программы соотношение данных частей варьируется:

Таблица

<i>Соотношение обязательной и вариативной части АОП Вариант программы</i>	<i>Обязательная часть (%)</i>	<i>Вариативная часть (%)</i>
1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 7.1, 8.1	80	20
1.2, 2.2, 3.2, 4.2, 5.2, 6.2, 7.2, 8.2	80	20
1.3, 2.3, 3.3, 4.3, 6.3, 8.3	70	30
1.4, 3.4, 6.4, 8.4	60	40

Варьирование на уровне содержания адаптированной образовательной программы осуществляется:

- путем перепланировки количества часов в структурных единицах программы;
- изменения последовательности изучения отдельных разделов программы, некоторых тем;
- увеличения объема интегрированных занятий внутри

индивидуальной программы.

2. Изменение структуры и временных рамок. При разработке АОП по общеобразовательным предметам для детей с особыми образовательными потребностями необходимо предусмотреть следующее:

37

– объём выполнения общей учебной программы должен соответствовать возможностям ребёнка. Необходимо снизить объём и глубину изучаемого материала, пересмотреть учебные достижения по каждому предмету (кроме тех, которые не вызывают затруднений у ученика). Требования к достижениям должны быть чётко сформулированы.

– необходимо снизить требования к усвоению второстепенного материала, оставив неизменными требования к основному материалу учебного курса.

– предусмотреть, в случае необходимости, пропедевтические периоды.

– определить время, необходимое для изучения каждой темы.

3. Подбор и использование разных форм, методов и приемов организации учебной деятельности. У большинства учащихся с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности как образовательного, так и коррекционно-развивающего процесса.

Следуя общим правилам и способам организации учебной работы на уроке, учитель инклюзивного класса должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка с теми или иными особенностями познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой ученик не может полностью успевать за темпом всего класса, выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его одноклассниками [13].

Адаптированная образовательная программа для ребенка с ОВЗ разрабатывается в несколько этапов [1].

1. Предварительный этап (15 – 30 августа). Предварительная оценка образовательных потребностей ребёнка и запроса родителей. Администрация школы:

▪ определяет, к какому учителю, и в какой класс поступает ребенок. Так же определяется, какие специалисты психолого-педагогического сопровождения могут войти в междисциплинарную команду;

▪ если в школе нет какого-либо специалиста, административная группа ищет возможные варианты привлечения дополнительных ресурсов (сотрудничество с ППМС - центром и т. д.);

▪ осуществляет разработку локальных регламентирующих документов (приказа о деятельности ПМПк (ППК), Службы психолого-педагогического сопровождения и т. д.). Задачами психолого-медико-

педагогического консилиума (ПМПк) инклюзивного ОУ являются разработка тактических задач сопровождения, конкретизация последовательности подключения того или иного специалиста или условия, подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения, наиболее адекватных особенностям ребенка и всей ситуации его включения в среду нормально развивающихся сверстников. Кроме задач, определенных методическими рекомендациями, инклюзивная практика актуализирует еще одну задачу-сопровождение всех детей группы/класса, в которые включен ребенок с ОВЗ;

- заключение договора с родителями. В данном документе подробно прописываются права той и другой стороны, а также обязанности образовательной организации, учащегося и родителей (законных представителей), в том числе и в части регулирования корректности и продуктивности взаимодействия с педагогами, решения проблемных ситуаций. Особо стоит отметить, что в договоре с родителя учащихся с ОВЗ, предусмотрен отдельный раздел «Особые условия», согласно которому родитель обязуется обеспечивать ребенку необходимые приспособления (например, ортопедические) и охранительный режим дома, лечение с учетом медицинских рекомендаций, предоставлять образовательному учреждению исчерпывающую информацию о состоянии здоровья ребенка, что позволяет учреждению полноценно выполнять свои обязанности по сохранению его жизни и здоровья, указывает о своем согласии или несогласии в размещении фотографий ребенка на сайте, фото и видеосъемку ребенка на школьных мероприятиях, участие ребенка в открытых внешкольных конкурсах и других мероприятиях, в обработке его персональных данных в связи с медицинскими, научно-методическими и иными мероприятиями;

- сбор и анализ предварительной (первоначальной) информации о ребенке и его семье;

- оценка требований ФГОС обучающихся с ОВЗ и образовательных программ.

Основная задача администрации и сотрудников школы на предварительном этапе или этапе целеполагания – договориться с родителями об одной общей цели на определенный, «понятный» период времени, например, на один год. В беседе с родителями необходимо расставить приоритеты в развитии ребенка исходя из его возможностей. В соответствии с ними учитель и вся междисциплинарная команда будут решать практические задачи в области обучения и социальной адаптации ребенка. При этом, подписывая договор о сотрудничестве, а затем, принимая участие в 39

разработке адаптированной образовательной программы для своего ребенка, родитель должен осознавать меру своей ответственности за качество жизни ребенка не только в кругу семьи, но и в школе.

2. Диагностический этап (01 – 15 сентября). Изучение результатов комплексного психолого-педагогического обследования:

- организация диагностической работы учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения в режиме взаимодействия;
- подготовка заключений о психологических особенностях ребёнка, сформированности у него учебных навыков, специфике взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Основная задача комплексной диагностики в данном случае – определить, какие образовательные потребности есть у ребенка, на какие его возможности можно опереться в первую очередь, какие из направлений деятельности учителя и специалистов являются самыми актуальными;
- описание необходимых ребёнку с ОВЗ специальных образовательных условий с учётом возможностей и дефицитов.

3. Разработка АОП (15 августа – 25 сентября). Данный этап предполагает:

- определение структурных составляющих АОП;
- определение временных границ реализации АОП;
- чёткое формулирование целей АОП (совместно с родителями);
- определение круга задач в рамках реализации АОП;
- определение содержания АОП (содержательный, коррекционный компоненты);
- планирование форм реализации разделов АОП;
- определение форм и критериев мониторинга учебных действий, формирования компонента жизненной компетенции, эффективности коррекционной работы.

4. Реализация АОП (01 сентября по 31 мая). Организация образовательного процесса должна способствовать успешной адаптации и формированию продуктивной учебной деятельности ребёнка с ОВЗ. Важной составляющей является организация мониторинга:

- учебных достижений и социальной компетентности ребенка (Приложение 7,8);
- эффективности коррекционной работы.

5. Анализ и коррекция (по итогам каждой учебной четверти). Организация деятельности ПМПк по анализу эффективности работы:

- динамика психологического развития и учебных достижений ребёнка;
- выявление наиболее эффективных стратегий включения ребёнка в образовательную среду;
- внесение корректив в АОП;
- определение ведущих направлений дальнейшей работы с ребёнком и его семьёй.

Адаптированная образовательная программа рассматривается в сентябре (для вновь прибывших в образовательное учреждение учащихся) и/или в апреле (для всех учащихся с ОВЗ) на заседании методического объединения, заседании психолого-медико-педагогического консилиума, согласуется с заместителем директора по учебной работе (сентябрь, май), с

родителями (законными представителями), утверждается руководителем общеобразовательной организации (Приложение 9).

Структура АОП представляет собой единую систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных разделов:

1. Титульный лист программы, который содержит наименование учреждения, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя обучающегося, год обучения), гриф утверждения руководителем, согласование с заместителем директора по учебной работе и родителями (законными представителями), указание специалиста, который является ответственным за реализацию адаптированной образовательной программы.

2. Пояснительная записка, в которой излагается краткая психолого-педагогическая характеристика лиц с ОВЗ, с описанием особенностей их психофизического развития с перечнем сформированных умений и навыков и тех, которые не сформированы в должной степени. Например,

Вариант 3.1.

Недоразвитие пространственных представлений, возможности практической микро и макроориентировки, словесные обозначения пространственных представлений.

Недостатки в формировании и развитии выразительных движений, коммуникативной деятельности и личности

Вариант 8.1.

Необходимость в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего.

Необходимость в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического использования для аутостимуляции.

На основе данных психолого-педагогической диагностики формулируется цель и задачи обучения по предмету или предметам на текущий период.

В пояснительной записке обязательно следует указать примерные программы, на основе которых подготовлена АОП, а также обосновать варьирование, если имеет место перераспределение количества часов, отводимых на изучение определенных разделов и тем, изменение последовательности изучения тем, создание специальных условий, необходимых для осуществления образовательного процесса и др. Например,

Вариант 3.1

Адаптированная образовательная программа разработана в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ на основе:

Примерной программы начального общего образования. Начальные классы. – М.: «Просвещение», 2014г. (УМК «Школа России»);

Программы специальных (коррекционных) образовательных

учреждений 4 вида/ Под редакцией Л. И. Плаксиной, М.: Город, 1997г.

3. Индивидуальный учебный план, включающий объём и формы организации обучения (Приложение 10). Учебный план включает обязательные предметные области и коррекционно-развивающую область.

Включение отдельных программ коррекционного направления (АФК, музыкально-ритмические занятия, развитие речи, социально-бытовой ориентировки) в учебный план позволяет удовлетворить образовательные потребности всех категорий детей с ОВЗ, тем самым повысить доступность получения базового образования.

Использование элементов данных курсов возможно на уроках физической культуры, музыки и русского языка, технологии, так как содержание указанных предметов является базой для разработки содержания выделенных коррекционных занятий. Узкоспециализированные курсы, такие как «охрана и развитие остаточного зрения и зрительного восприятия» (для детей с нарушением зрения) и хозяйственно-бытовой труд (для детей со сложными нарушениями), используются при составлении индивидуальной образовательной траектории одной категории детей.

4. Содержание программы состоит из трех компонентов: образовательного, коррекционного и воспитательного. Проектирование каждого из них должно идти с учетом развития предметных, метапредметных и личностных результатов освоения обучающимися АОП.

Образовательный компонент АОП раскрывает содержание образования по годам обучения, ожидаемые результаты предметных достижений, формы оценивания предметных достижений обучающихся с ОВЗ (Приложение 11).

Коррекционный компонент излагает направления коррекционной работы с обучающимся (обучающимися), ее приемы, методы и формы. В коррекционном компоненте должны быть предусмотрены индивидуально-ориентированные программы психолого-педагогической поддержки ребёнка в соответствии с рекомендациями ПМПк, а также включение специфических учебных предметов, необходимых для компенсации нарушений (компонент коррекционно-развивающей деятельности) (Приложение 12).

Воспитательный компонент содержит описание приемов, методов и форм работы, реализуемых в урочное и внеурочное время.

5. Основные требования к результатам реализации АОП. В данном разделе АОП следует соотнести цель и задачи Программы с ее планируемыми результатами, а также конкретно сформулировать результаты реализации программы на уровне динамики показателей психического и психологического развития обучающегося (обучающихся) и уровне сформированности ключевых компетенций. Эти требования являются основой для осуществления промежуточной и итоговой оценки результативности АОП. Требования к результатам реализации Программы можно не выделять в особый раздел, а проектировать их параллельно с описанием содержания Программы в рамках обозначенных выше компонентов.

6. Система контрольно-измерительных материалов включает в себя тестовые материалы, тексты контрольных работ, вопросы для промежуточной и итоговой аттестации, включает критерии оценки проверочных работ.

7. Мониторинг достижений планируемых результатов освоения программы. В данном разделе содержится конкретный инструментарий для анализа и оценки результатов освоения адаптированной программы обучающимися с ОВЗ.

Проектирование методов и форм оценки результатов учебной деятельности особого ребенка в инклюзивном классе является одним из ключевых вопросов при разработке и реализации АОП. Положительная динамика развития ребенка, прогресс в освоении образовательной программы, формирование социальной компетентности – важнейшие показатели эффективной работы учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения.

При этом содержание оценки «движения» ребенка в определенный период времени напрямую связано с теми задачами, которые поставили учитель, родители и специалисты сопровождения при разработке АОП.

8. Заключение и рекомендации. В данном разделе формулируется обоснование внесения корректив по результатам промежуточной диагностики и заключение о реализации адаптированной программы в целом (в рамках итогового заседания психолого-медико-педагогического консилиума в конце учебного года).

ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предусматривает механизмы гибкой смены варианта образовательной программы, что конкретизируется применительно к каждой категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Успешность ребенка в освоение АОП позволяет предположить преодолением им ряда проблем, включение компенсаторных механизмов и формирование у ребенка предпосылок для обучения по более высокому варианту обучения.

Снижение качества усвоения содержания, появление локальных проблем в усвоении содержания конкретных образовательных областей, в определенной деятельности, симптомы психофизического переутомления также могут стать причиной стремления родителей пересмотреть условия и варианта обучения ребенка.

Разработка и реализация АОП влияет на изменение содержания, структуры и качества профессиональной деятельности учителя.

Разработка АОП помогает:

структурировать и систематизировать процесс обучения в определённых образовательных областях (целевых направлениях);

сфокусироваться на моментах, которые являются приоритетными для обучения ребёнка в определённый период времени, опираясь на понимание его возможностей;

- привлечь дополнительные ресурсы, разделить ответственность за качество обучения и воспитания ребенка с несколькими специалистами и родителями;
- увидеть динамику развития ребенка, оценить эффективность собственной деятельности;
- сделать образовательный процесс «прозрачным» для родителей и администрации.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Структура Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включает:

- I. Общие положения.
- II. Требования к структуре АООП.
- III. Требования к условиям реализации АООП.
- IV. Требования к результатам освоения АООП.

Общие положения.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования вышеназванных групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

АООП разрабатывается на основе Стандарта с учетом особенностей указанных групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивает коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию.

Стандарт включает в себя требования к:

- 1) структуре АООП (в том числе к соотношению обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;
- 2) условиям реализации АООП, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) результатам освоения АООП.

Стандарт учитывает их возрастные, типологические и индивидуальные особенности, особые образовательные потребности.

Стандарт определяет особые образовательные потребности, являющиеся общими для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), и специфические, характерные для разных групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

К особым образовательным потребностям, являющимся общими для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), относятся:

- раннее получение специальной помощи средствами образования;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;
- научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;
- доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;
- удлинение сроков получения образования;
- систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений;
- специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;
- обеспечение особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;
- развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося к обучению и социальному взаимодействию со средой;
- стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

К особым образовательным потребностям, характерным для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), относятся:

- выделение пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами;
- введение учебных предметов, способствующих формированию представлений о природных и социальных компонентах окружающего мира;

- овладение разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей средой;
- возможность обучения по программам профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, служащих;
- психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие обучающегося с педагогами и другими обучающимися;
- психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и организации;
- постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы организации.

Удовлетворение *особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития* обеспечивается:

- существенным изменением содержания образования, предполагающим включение учебных предметов, отсутствующих при обучении обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек» и другие;
- созданием оптимальных путей развития;
- использованием специфических методов и средств обучения; дифференцированным, «пошаговым» обучением;
- обязательной индивидуализацией обучения;
- формированием элементарных социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания;
- обеспечением присмотра и ухода за обучающимися;
- дозированным расширением образовательного пространства внутри организации и за ее пределами;
- организацией обучения в разновозрастных классах (группах);
- организацией взаимодействия специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося (в условиях организации и дома).

Стандарт является основой объективной оценки качества образования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и соответствия образовательной деятельности организации установленным требованиям.

В основу Стандарта положены деятельностный и дифференцированный подходы.

Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов для каждой из категории детей с нарушениями в развитии комплексное психолого-медико-педагогического сопровождения в

условиях образовательного процесса всех детей с особыми образовательными потребностями должно осуществляться с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития. Последние описаны и в целом определены в соответствующих общих характеристиках каждой из категорий детей с ОВЗ. Сама специфика психолого-педагогического сопровождения для каждой из имеющихся на настоящий момент категорий детей с ОВЗ в каждом из ФГОСов и их вариантах не детализирована, но определяется соответствующими специальными образовательными условиями, определяемыми на психолого-медико-педагогической комиссии. Подобные условия исходят из специфики особенностей психофизического развития каждой категории детей с ОВЗ приведенными в соответствующих разделах ФГОСов.

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов для каждой из категорий детей с нарушениями в развитии организационный раздел основной образовательной программы всех образовательных учреждений должен содержать описание системы психолого-педагогических условий и ресурсов, которые должны обеспечивать:

- выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими рекомендуемой образовательной программы и их дальнейшую интеграцию в образовательной организации;

- реализацию комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровождения в условиях образовательного процесса всех детей с особыми образовательными потребностями с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

- создание специальных условий воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности; использование специальных образовательных программ, разрабатываемых образовательной организацией совместно с другими участниками образовательного процесса, специальных учебных и дидактических пособий; соблюдение допустимого

- уровня нагрузки, определяемого с привлечением медицинских работников; проведение

- групповых и индивидуальных коррекционных занятий; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь.

Коррекционная программа в структуре психолого-педагогического сопровождения должна содержать:

- цели и задачи коррекционной работы с обучающимися;
- перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению

обучающимися с особыми образовательными потребностями рекомендуемой образовательной программы;

- систему комплексной психолого-медико-социальной поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающую комплексное обследование, мониторинг динамики развития, успешности освоения образовательной программы;

- механизм взаимодействия, предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учётом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников образовательной организации, других образовательных организаций и институтов общества;

- планируемые результаты коррекционной работы.

Основой эффективного психолого-педагогического сопровождения является выполнение ряда системообразующих условий. К ним относятся:

- адекватное определение вида, варианта, режима образовательной программы, а также специальных образовательных условий ее реализации на психолого-медико-педагогической комиссии;

- наличие в образовательной организации психолого-медико-педагогического консилиума, высококвалифицированных специалистов, обеспечивающих реализацию психолого-педагогического сопровождения;

- материально-технического обеспечения, в том числе программно-методического обеспечения;

- наличие в шаговой доступности реально функционирующей сети образовательных и иных организаций, обеспечивающих дополнительное комплексное сопровождение ребенка с ОВЗ вне образовательной организации, в которой он обучается.

Психолого-педагогические условия реализации рекомендуемой ПМПК образовательной программы должны обеспечивать:

- преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к предыдущему уровню образования;

- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенности перехода из младшего школьного возраста в подростковый;

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности;

- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса;

- диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения);

- вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика,

консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

Все вышеприведенные условия и задачи не могут быть эффективно решены, если не создана целостная система психолого-медико-педагогического сопровождения одним из основных элементов которой и является психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК).

Но, в любом случае, вне зависимости от юридической формы существования ПМПК, на наш взгляд, можно говорить о единых задачах, принципах и организации непосредственной деятельности системы психолого-медико-педагогического консультирования детей, нуждающихся в организации специальных условий для получения образования.

Вместе с тем принципиально важно разграничивать сферы компетенции ПМПК и консилиумов образовательных организаций (ПМПк).

Комиссия несет ответственность за определение статуса ребенка (то есть присвоению ему статуса «ребенок с ограниченными возможностями здоровья»). Фактически, определение потребности/ее отсутствия в создании для ребенка специальных образовательных условий, что и должно быть отмечено в заключении присваивает ребенку статус «ребенок с ОВЗ». ПМПК должно определить и специальные образовательные условия, в том числе, определение соответствующей возможностям ребенка образовательной программы, режима и возможной формы обучения и общих направлений коррекционно-развивающей работы специалистов. Статус «ребенок с ОВЗ» рассматривается как определяющий, в первую очередь, для дополнительного финансирования в соответствии с повышающим коэффициентом, принятом в данном регионе. В свою очередь, консилиум и руководитель образовательной организации несут ответственность за создание и реализацию необходимых условий, которые «прописаны» в заключении ПМПК. Если ПМПК решает «стратегические» задачи в отношении образования и социальной адаптации ребенка с ОВЗ, то консилиум решает тактические задачи, определяет саму реализацию рекомендаций ПМПК.

Глава 4. Организация коррекционно-развивающей работы на уроке в инклюзивном классе

Основные принципы и задачи коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья

Комплектование инклюзивных классов осуществляется на основании заключения областной или районной ПМПК при совпадении желания родителей (законных представителей) и наличии в учреждении необходимых условий, включающих кадровое обеспечение специалистами, имеющими

право на ведение профессиональной деятельности в сфере коррекционно-развивающего обучения, службу сопровождения, учебно-методическое и обеспечение и развитую материально-техническую базу.

Внутри учреждения всем ходом инклюзивного образования руководит школьный психолого-медико-педагогический консилиум. Он же осуществляет необходимые изменения образовательных маршрутов школьников, если в этом возникает необходимость. Члены консилиума рекомендуют проведение дополнительной диагностики (при ее необходимости или для уточнения индивидуального образовательного маршрута), посещение дополнительных занятий, контролируют результативность обучения и психолого-медико-педагогического сопровождения.

Классы инклюзивного обучения объединяют самых разных детей, заметно отличающихся друг от друга. Учителю важно понимать и принимать каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности, правильно относиться к имеющимся между детьми различиям. Только принимая ребенка как личность, можно воспитать и развить в нем положительные личностные качества.

Инклюзивное обучение основывается на специальных дидактических принципах, которые необходимо соблюдать при планировании и организации уроков.

Принцип – руководящая идея, основное правило деятельности.

1. Принцип педагогического оптимизма. Специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети. Принцип педагогического оптимизма опирается на идею Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» ребенка, свидетельствующую о ведущей роли обучения в его развитии и позволяющую прогнозировать начало, ход и результаты индивидуальной коррекционно-развивающей программы. Принцип педагогического оптимизма не принимает теорию «потолка», согласно которой развитие человека застывает как бы на достигнутом уровне, выше которого он не в состоянии подняться.

2. Принцип ранней педагогической помощи. Современная специальная педагогика считает одним из ключевых условий успешной коррекционно-педагогической помощи обеспечение раннего выявления и ранней диагностики отклонений в развитии ребенка для определения его особых образовательных потребностей.

3. Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования. Этот принцип предполагает опору на здоровые силы обучающегося, воспитанника, построение образовательного процесса с использованием сохранных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития.

4. Принцип социально-адаптирующей направленности образования позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социальной компетентности и

психологическую подготовленность к жизни в окружающей человека социокультурной среде.

5. Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования. Свои специфические проблемы в развитии речи, мышления, коммуникации существуют у всех категорий детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, поэтому важнейшей общей для них образовательной потребностью является потребность в коррекционно-педагогической помощи по развитию речи, мышления и общения.

6. Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании. В специальном образовании распространена коллективная предметно-практическая деятельность под руководством педагога (работа «парами», «подгруппами»), которая создает естественные условия для мотивированного речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении.

7. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода.

Дифференцированный подход к детям и подросткам с особыми образовательными потребностями в условиях коллективного учебного процесса обусловлен наличием вариативных типологических особенностей даже в рамках одной категории нарушений.

Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

8. Принцип необходимости специального педагогического руководства. Учебно-познавательная деятельность ребенка с любым отклонением в развитии отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребенка и требует постоянного и терпеливого руководства со стороны педагогов.

Для учителя главная трудность на уроке состоит в том, чтобы соотнести индивидуальные возможности детей с ограниченными возможностями здоровья с необходимостью выполнения образовательного стандарта. Планирование урока в инклюзивном классе должно включать в себя как общеобразовательные задачи (удовлетворение образовательных потребностей в рамках государственного стандарта), так и коррекционно-развивающие задачи. К ним относятся:

1. Преодоление трудностей в развитии внимания, всех его видов и свойств и определение компенсаторных возможностей внимания (какой вид внимания для данного ребенка является более приемлемым).

2. Коррекция трудностей словесно-логического мышления и мыслительных процессов анализа, синтеза, классификации, обобщения;

3. Увеличение объема памяти и определение компенсаторных возможностей памяти (определение ведущего вида памяти).

4. Развитие мелкой моторики, статики и динамики движений пальцев рук.

5. Развитие и коррекция трудностей связной речи, включая монологическую и диалогическую речь, а также развитие словаря.

6. Создание положительной мотивации на процесс обучения посредством похвалы, подбадривания, помощи, создания ситуаций успеха и конструктивной критики.

Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе

Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются изучаемые темы у учеников с разными образовательными потребностями, как они усвоили предыдущую тему, какой этап обучения берется за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль знаний, умений и навыков). Если у всех учащихся класса тема общая, то изучение материала ведется фронтально, и дети получают знания того уровня, который определяется их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков строятся на разном дидактическом материале, индивидуально подобранном для каждого ученика (карточки, упражнения из учебника, тексты на доске и т.д.).

Если изучается разный программный материал и совместная работа невозможна, то в таком случае урок выстраивается по следующей структуре: учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с ограниченными возможностями здоровья в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного. Далее для закрепления вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а с группой учащихся, имеющих особенности в развитии, организует работу, предусматривающую анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение, объяснение нового материала. Такое чередование деятельности педагога продолжается в течение всего урока.

При необходимости учитель может дополнительно использовать инструкционные карточки, в которых отражен алгоритм действий школьника, приведены различные задания и упражнения. Такой педагогический прием используется как с детьми с сохранными психофизическими возможностями, так и с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В зависимости от количества тех и других детей в классе. Если учитель не в состоянии уделять много времени на уроке учащемуся с умственной недостаточностью, он может использовать для него карточку с алгоритмом заданий. Или, наоборот, если учитель вынужден отвлечься для объяснения сложной темы для детей с ограниченными возможностями, значит, сильные дети выполняют какие-то задания по карточкам.

При организации режима урока в инклюзивном классе учитель должен

придерживаться следующих требований, которые относятся к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями (олигофрения и ЗПР):

1. Урок должен иметь четкий алгоритм. Привыкая к определенному алгоритму, дети становятся более организованными.

Начало урока:

Первый вариант работы – «особенные» дети работают по карточкам на закрепление предыдущей темы (в это время учитель работает с остальными детьми, объясняя новую тему, которую невозможно объяснить в том же режиме и «особенным» детям). Здесь можно предложить детям карточки с понятиями предыдущего урока и дети должны дать этим понятиям письменную характеристику. При этом карточка может содержать слова-подсказки или предложения с пропущенными словами, чтобы детям было проще дать определение понятию. Также можно использовать задания такого характера: в одном столбике даются понятия, в другом – определения этих понятий (дети стрелочкой должны указать какому понятию соответствует то или иное определение). После предложить карточки с практическими примерами.

Второй вариант – пока «обычные» учащиеся работают по карточкам на закрепление предыдущей темы (т.к. они более самостоятельны), учитель проводит словарную работу или другие виды работ с «особенными» детьми по вспоминанию основных понятий, касающихся темы предыдущего урока. Словарную работу включать обязательно (устно или по карточкам). Учитель может коротко проговорить, что усвоено детьми на прошлом занятии. Здесь же можно использовать наглядность (картинки, пособия, практический материал, предметы и объекты). Можно предложить детям задание по типу «10 слов»: на доске или устно учитель предлагает детям 10 уже известных им понятий, касающихся пройденных тем. После этого карточки с понятиями убираются, а у себя в тетрадях дети должны воспроизвести все слова, которые они запомнили, а потом дети устно дают определения этим словам. После этого предлагается выполнить практическое задание на доске или другое практическое задание (достаточно одного ребенка), чтобы дети вспомнили, как на практике пользоваться этими понятиями.

Начало урока с детьми с интеллектуальными нарушениями всегда должно быть построено на повторении предыдущего материала.

Основной ход урока:

Первый вариант работы – «обычные» дети выполняют задания по карточкам, отрабатывая новую тему. В это время учитель в «упрощенном» варианте объясняет новую тему «особенным» детям. При этом используются:

- наглядность (каждое действие или слово должно быть подкреплено картинкой, схемой, карточкой, практическим действием);
- постепенный переход от одного действия или понятия к другому;
- постоянное речевое сопровождение со стороны педагога, но не насыщенное, а краткое и четкое, т.е. речевая информация усваивается в малом объеме.

Далее идет закрепление материала. Один или два ребенка выполняют задание перед всем классом. Учитель активно помогает. Потом «особенные» дети выполняют индивидуальные задания, связанные с новой темой, а в это время учитель проверяет задания, выполняемые «обычными» детьми.

Второй вариант – учитель может приступить к объяснению новой темы для всех учащихся. При этом для общего объяснения нужно выбирать только простые темы, как по своему объему, так и по содержанию материала. Также не забывать про использование алгоритма и наглядности. Далее можно предложить сильным ученикам выполнить индивидуальные задания самостоятельно, а в это время еще раз пройтись с более слабыми учениками по алгоритму новой темы, и только потом предложить им самостоятельные задания и переключиться на проверку заданий, выполняемых сильными учениками.

2. Каждое задание, которое предлагается «особенным» детям, тоже должно отвечать определенному алгоритму действий.

Устные задания выполняются по следующему алгоритму:

□ учитель проговаривает само задание (т.е., что мы будем делать) – дети или один ребенок проговаривают задание после учителя; можно использовать карточки с опорными словами или с опорными предложениями;

□ учитель проговаривает, как будем выполнять задание: что сначала, что потом, что в результате – дети или ребенок проговаривают за учителем. Здесь нужно использовать карточки с алгоритмом действий, иллюстрации, отражающие алгоритм выполнения заданий, схемы, таблицы.

□ пошаговое выполнение самого задания: снова возвращаемся к тому, с чего начинаем выполнения задания – дети выполняют, проверяют вместе с учителем и т.д. с каждым действием задания;

□ итоговая проверка выполнения задания, учет ошибок (проговаривает учитель, потом дети).

Письменные задания:

□ учитель проговаривает само задание (т.е., что мы будем делать) – дети или один ребенок проговаривают задание после учителя; можно использовать карточки с опорными словами или с опорными предложениями;

□ детям раздаются карточки с заданием для самостоятельного выполнения (алгоритм действий прописывается либо в самой карточке, либо на доске, на стендах в классе имеются таблицы, схемы с алгоритмом выполнения таких заданий);

□ проверка задания: учитель может индивидуально проверять задание, подходя к каждому ребенку; учитель просит каждого ребенка устно проговорить, что получилось в задании или один ребенок отвечает, все дети смотрят, правильно ли они в своих карточках выполнили это задание; при этом проговариваются все ошибки и способы их устранения.

3. Урок в инклюзивном классе, где есть дети с ограниченными

возможностями здоровья, должен предполагать большое количество использования наглядности для упрощения восприятия материала.

Причина в том, что дети с интеллектуальным недоразвитием при восприятии материала опираются на сохранный у них наглядно-образное мышление. Не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них нарушено или имеет замедленный характер.

К.Д.Ушинский придавал большое значение наглядному обучению как методу, который должен чаще использоваться на уроках в первоначальный период, так как: во-первых, стимулирует элементарные умственные процессы; во-вторых, развивает устную речь; в-третьих, способствует лучшему закреплению изучаемого материала в памяти учащихся.

Что должен учитывать и знать учитель при использовании средств наглядности:

- учитывать роль наглядности в решении учебных задач;
- учитывать, будут ли понятны данные пособия учащимся;
- учитывать функции наглядных пособий в данном учебном процессе:

наглядные пособия могут использоваться для создания у учащихся конкретных представлений об изучаемом предмете, явлении или событии; наглядные пособия могут использоваться для каких-либо с ними действий; наглядные пособия могут использоваться как наглядная опора абстрактных понятий;

- знать возрастные и индивидуальные особенности учащихся: наглядный материал должен быть ярким и интересным, но не должно быть избытка наглядности, потому что низкий объем восприятия и внимания у детей с нарушением интеллекта не позволит изучить каждое пособие досконально;

- учитывать уровень знаний учащихся о познаваемом объекте: использовать только те пособия, которые будут детям понятны и только в том объеме, в котором изучена тема;

- наглядный материал должен способствовать познанию, а не простому пассивному разглядыванию картин или предметов.

4. Одно из основных требований к уроку – это учет слабого внимания детей с ограниченными возможностями здоровья, их истощаемости и пресыщения однообразной деятельностью. Поэтому на уроке учитель должен менять разные виды деятельности:

а) начинать урок лучше с заданий, которые тренируют память, внимание;

б) сложные интеллектуальные задания использовать только в середине урока;

в) чередовать задания, связанные с обучением, и задания, имеющие только коррекционную направленность (зрительная гимнастика, использование заданий на развитие мелкой моторики, развитие восприятия и мышления);

г) использовать сюрпризные, игровые моменты, моменты соревнования, интриги, ролевые игры, мини-постановки (т.е. всю ту деятельность, которая затрагивает эмоции детей и связывает знания с жизнью).

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают темы по специальным (коррекционным) образовательным программам. В зависимости от сложности изучаемой темы, объяснение домашнего задания имеет индивидуальный или фронтальный характер. Его проверка проводится поочередно или совместно в зависимости от сложности задания для самостоятельной домашней работы, а выполнение оценивается с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика.

Контрольные работы по предметам «Русский язык», «Математика», а также творческие работы (сочинения, изложения) для обучающихся с интеллектуальными нарушениями выносятся на индивидуальные занятия.

Коррекционные игры и упражнения

Игры и упражнения по развитию восприятия

Восприятие – сложный процесс приема и преобразования информации, обеспечивающий отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. Как форма чувственного отражения предмета включает обнаружение объекта как целого, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нем информативного содержания, адекватного цели действия, формирование чувственного образа.

Свойства восприятия: предметность, целостность, константность, категориальность.

Предметность – способность человека воспринимать мир не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отделенных друг от друга предметов, обладающих свойствами, вызывающими данные ощущения.

Целостность – восприятие выражается в том, что образ воспринимаемых предметов не дан в полном готовом виде со всеми необходимыми элементами.

Константность – определяется, как способность воспринимать предметы относительно постоянными по форме, цвету и величине ряду других параметров независимо от применяющихся физических условий восприятия.

Категориальность – каждый воспринимаемый предмет мы обозначаем словом – понятием, относим к определенному классу.

Типы восприятия: зрительное, слуховое, осязательное. Упражнение 1. «Какие предметы спрятаны в рисунках?» Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных

рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рисунок и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трех его частях: 1, 2 и 3. Можно использовать картинки с изображением объектов, относящихся к теме урока, в том числе цифры и буквы (Приложение 1).

Время выполнения задания ограничивается одной минутой.

Если ребенок начинает спешить и преждевременно, не найдя всех предметов, переходит от одного рисунка к другому, то учитель должен остановить ребенка и попросить поискать еще на предыдущем рисунке. К следующему рисунку можно переходить лишь тогда, когда будут найдены все предметы, имеющиеся на предыдущем рисунке.

Упражнение 2. «Ласковые лапки». Развитие тактильного восприятия.

Взрослый подбирает 6-7 мелких предметов различной фактуры: кусочек меха, кисточку, стеклянный флакон, бусы, вату и т.д. Все это выкладывается на стол. Ребенку предлагается оголить руку по локоть; воспитатель объясняет, что по руке будет ходить «зверек» и касаться «лапками». Надо с закрытыми глазами угадать, какой «зверек» прикасался к руке – «стеклянный, деревянный и т.д.». Прикосновения должны быть поглаживающими, приятными.

Игру хорошо использовать в начальной школе, на любом уроке, в качестве смены вида деятельности.

Упражнение 3. «Перечисли предметы».

Из группы детей выбирается один водящий. Он выходит из комнаты на 2 минуты. В это время на стол в комнате кладутся 7 предметов, относящихся к теме урока или к той или иной учебной ситуации, может быть жизненной ситуации.

Приглашается водящий, ему рассказывается ситуация и разрешается в течение 1-2 минут осмотреть стол. Затем он поворачивается к столу спиной, а лицом к группе детей и начинает перечислять вещи на столе. После каждого правильного ответа группа говорит «Правильно!», после неправильного – «Неправильно!». Если водящий перечислил не все предметы, группа говорит, какие предметы он забыл.

В начальной школе так же можно использовать игрушки.

Упражнение 4. «Зрительно-моторная координация». Упражнение включает несколько заданий.

Задание 1. Здесь нарисованы точка и звездочка (показать). Нарисуй прямую линию от точки до звездочки, не отрывая карандаш от бумаги. Постарайся, чтобы линия была как можно ровнее. Закончив, отложи карандаш.

Задание 2. Здесь нарисованы две вертикальные линии (показать). Найди середину первой линии, а затем — второй. Нарисуй прямую линию от середины первой полосочки до середины второй. Не отрывай карандаш от бумаги. Закончив, отложи карандаш.

Задание 3. Посмотри: вот нарисована дорожка (показать). Тебе нужно

нарисовать прямую линию от начала до конца дорожки по ее середине. Постарайся, чтобы линия не задевала края дорожки. Не отрывай карандаш от бумаги. Закончив, отложи карандаш.

Задание 4. Здесь нарисованы тоже точка и звездочка. Тебе их нужно соединить, проведя прямую линию сверху вниз.

Задание 5. Сейчас тебе нужно обвести нарисованную фигуру по прерывистой линии, а затем точно такие же фигуры нарисовать самому. Рисуй их так, как ты их видишь, постарайся правильно передать форму и размер фигуры. Фигуру обводи и рисуй только в заданном направлении и старайся не отрывать карандаш от бумаги. Закончив, отложи карандаш.

Задание 6. Сейчас тебе необходимо обвести предложенный рисунок по прерывистой линии, но линию вести надо только в том направлении, в каком показывает стрелка. Как только ты дорисовал до «перекрестка», смотри, куда показывает стрелка, и в том направлении рисуй дальше. Линия должна закончиться на звездочке (показать). Не отрывай карандаш от бумаги. Не забывай, что лист нельзя вертеть. Закончив, отложи карандаш.

Упражнение 5. Фигуро-фонное различение. Развитие зрительного восприятия. Упражнение включает несколько упражнений.

Задание 1. Посмотри: на карточке нарисован прямоугольник. А теперь найди его на этом рисунке и обведи.

Задание 2. А на этой карточке ты видишь крест. Найди его на рисунке, который перед тобой, и обведи.

Задание 3. Посмотри на рисунок задания. Здесь изображен круг, а внутри него, среди полосок, спрятано несколько ромбов. Возьми цветной карандаш и обведи столько ромбов, сколько найдешь.

Упражнение 6. «Пространственные отношения». Посмотри внимательно на рисунок задания. Ты видишь фигуру (показать на рисунке). На что она похожа? Но она нарисована не просто так, а по точкам, т.е. каждая линия идет от одной точки к другой. Тебе нужно нарисовать такую же фигуру, соединяя линиями свободные точки. Будь внимателен, следи, от какой точки к какой идут линии. Закончив, отложи карандаш.

Игры и упражнения по развитию памяти

Память – способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения.

Процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание, воспоминание, собственно припоминание.

Виды памяти: произвольная, произвольная, мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная, зрительная, слуховая, двигательная, эмоциональная.

Произвольная память – запоминание и воспроизведение,

осуществляющиеся при участии активного внимания и требующие волевых усилий человека.

Непроизвольная память – память, которая не регулируется определённой программой и целью. Запоминание происходит без волевых усилий со стороны субъекта, и субъект не применяет какие-либо опосредованные механизмы и техники запоминания. Человек непроизвольно запоминает, а, тем более, может воспроизвести далеко не всё подряд, что с ним происходит, а только какие-то отдельные части.

Мгновенная память – удержание точной и полной картины только что воспринятого органами чувств информации.

Кратковременная – представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. В ней сохраняется наиболее существенные элементы образа. Из мгновенной памяти в нее попадает только та информация, которая привлекает к себе повышенное внимание.

Оперативная – хранение информации в течении определенного, за ранее заданного срока. Срок хранения информации в этой памяти определяется задачей вставшей перед человеком.

Долговременная – хранение информации в неограниченном промежутке времени. Данная информация может воспроизводиться сколько угодно раз без утраты.

Зрительная – сохранение и воспроизведение зрительных образов.

Слуховая – запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков.

Двигательная – запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений.

Эмоциональная – память на переживания. То, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок.

Упражнение 1. «Рисунок». Ребенку предлагаются стандартный лист бумаги и фломастеры, карандаши (не менее шести разных цветов). Ребенок получает задание нарисовать то, что он лучше всего запомнил на занятии по теме (тема прошлого занятия или настоящего).

Задание помогает развивать долговременную память, мелкую моторику и задействует интерес ребенка.

На это отводится 5 мин.

Упражнение 2. «Запомни рисунки». Задание предназначено для развития объема кратковременной зрительной памяти. Дети в качестве стимулов получают картинки, представленные в Приложении 2.

Детям дается инструкция примерно следующего содержания: «На этой картинке представлены девять разных фигур. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке, которую я тебе сейчас покажу. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые ты до сих пор не видел. Постарайся узнать и показать на второй

картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок». Время показа стимульной картинки (А) составляет 30 сек. После этого данную картинку убирают из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывают вторую картинку (Б). Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 мин.

Упражнение 3. «Кратковременная зрительная память».

Ребенку поочередно предлагают каждый из двух рисунков, приведенных ниже. После предъявления каждой части рисунка, А и Б, ребенок получает трафаретную рамку с просьбой нарисовать на ней все линии, которые он видел и запомнил на каждой части рисунка (Приложение 2).

Упражнение 4. «Узнай фигуры». Это задание развивает такой вид памяти, как узнавание. В задании детям предлагаются картинки в сопровождении следующей инструкции: «Перед вами 5 картинок, расположенных рядами. Картинка слева отделена от остальных жирной вертикальной чертой и похожа на одну из четырех картинок, расположенных в ряд справа от нее. Необходимо как можно быстрее найти и указать на похожую картинку». Задание проводится не больше чем 1,5 мин даже в том случае, если ребенок к этому времени не справился со всеми задачами (Приложение 2).

Упражнение 5. «Попугайчик». Упражнение на развитие кратковременной слуховой памяти (эхо-памяти), слухового внимания, фонематического слуха. Инструкция: «В одной жаркой стране жил волшебный попугайчик, который умел повторять все звуки. Попробуй повторить за мной все непонятные звуки, как это делал попугайчик:

то-ца (ребенок повторяет); то-ца-му (ребенок повторяет); то-ца-му-дэ (ребенок повторяет); то-ца-му-дэ-ни (ребенок повторяет); то-ца-му-дэ-ни-зу (ребенок повторяет); то-ца-му-дэ-ни-зу-па (ребенок повторяет); то-ца-му-дэ-ни-зу-па-ки (ребенок повторяет); то-ца-му-дэ-ни-зу-па-ки-ча (ребенок повторяет).

Упражнение хорошо использовать на уроках по русскому языку.

Упражнение 6. «Калейдоскоп». Все игроки выстраиваются в полукруг перед водящим, водящий стоит к ним лицом. Игроки называют водящему по очереди цвет, который каждый из них предпочитает. Затем водящий отворачивается, игроки быстро меняются местами. Когда водящий повернется, ему нужно сказать, какому игроку какой цвет нравится.

Упражнение хорошо использовать в качестве смены виды деятельности, вместо физкультминутки.

Упражнение 7. «Тахитоскоп». Класс рассаживается в круг. Один или двое участников становятся в центр круга. Гасят свет, и стоящие внутри круга участники принимают любые позы, неподвижно застывая в них. По сигналу готовности на короткое время включают и тут же выключают свет. В момент вспышки, сидящие в кругу, стараются как можно точнее запомнить положение позирующих. После вспышки в темноте позировавшие в центре

участники возвращаются на свои места. Затем включают свет, и члены групп, за исключением позировавших совместными усилиями пытаются восстановить то, что они видели.

Упражнение хорошо использовать в качестве смены виды деятельности, вместо физкультминутки.

Упражнение 8. «Определи персонажа». Развитие смысловой памяти.

Из группы выбирается один водящий. На 3-5 минут он выходит за дверь. В его отсутствие учитель с ребятами придумывает какую-либо историю, в которой главным персонажем выступает какой-либо литературный или исторический герой.

Все персонажи данного литературного произведения и исторического события, в том числе и загаданный персонаж, должны быть размещены на доске в виде иллюстраций или портретов. Приглашается водящий ребенок. Ребята из группы поочередно рассказывают ему придуманную историю, не называя главного персонажа, а замещая его названием местоимением «он» или «она». История рассказывается в течение 3-5 минут. Водящий должен показать главного персонажем рассказанной истории.

Если ответ неправильный, ребята дополняют рассказанную историю так, чтобы помочь водящему новыми деталями, не называя при этом задуманного персонажа.

В начальной школе можно использовать игрушки или предметы.

Игру хорошо проводить в середине занятия или в конце, в качестве смены вида деятельности.

Игры и упражнения по развитию внимания

Внимание – это произвольная или произвольная направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия. Оно не обнаруживается в «чистом» виде, функционально внимание направлено к чему-либо.

Свойства внимания – объем, сосредоточенность (концентрация), распределяемость, устойчивость, колебание, переключаемость.

Объем внимания измеряется тем количеством объектов, которые воспринимаются одновременно. Объединенные по смыслу объекты воспринимаются в большем количестве, чем не объединенные. У взрослого человека объем внимания равен 6-8 объектам.

Концентрация внимания есть степень сосредоточения сознания на объекте (объектах). Чем меньше круг объектов внимания, тем концентрированнее внимание.

Распределение внимания выражается в умении одновременно выполнять несколько действий или вести наблюдение за несколькими процессами, объектами.

Устойчивость внимания – общая направленность внимания в процессе деятельности. На устойчивость внимания значительное влияние оказывает

интерес. Однообразные действия снижают устойчивость внимания.

Отвлекаемость выражается в колебаниях внимания, которые представляют собой периодические ослабления внимания к конкретному объекту или деятельности.

Переключение внимания состоит в перестройке внимания, в переносе его с одного объекта на другой. Различают переключение внимания преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непреднамеренное).

Преднамеренное переключение внимания сопровождается участием волевых усилий человека.

Виды внимания:

Непроизвольное внимание – непроизвольно, само собой возникающее внимание, вызванное действием сильного, значимого или нового, неожиданного раздражителя. Это сосредоточение на объекте в силу каких-то его особенностей.

Произвольное внимание – это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте. Человек сосредотачивается не на том, что для него интересно, а на том, что должен делать. Произвольно сосредотачиваясь на объекте, человек прилагает волевое усилие, которое поддерживает внимание в течение всего процесса деятельности.

Послепроизвольное внимание – вызывается через вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес, в результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение. Человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами.

Упражнение 1. «Запомни и расставь точки».

Развитие объема внимания. Используется следующий стимульный материал, изображенный ниже. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы сверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу — квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

Перед началом задания ребенок получает следующую инструкцию: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке (Приложение 3).

Упражнение 2. «Проставь значки». Задание предназначено для развития переключения и распределения внимания ребенка. Перед началом выполнения задания детям показывают рисунок и объясняют, как с ним

работать. Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан вверху на образце, т.е., соответственно, галочку, черту, плюс или точку.

Ребенок непрерывно работает, выполняя это задание в течение двух минут (Приложение 3).

Упражнение 3. Упражнение направлено на развитие распределения внимания. Учитель предлагает следующие задания: считать вслух от 1 до 31, но ребенок не должен называть числа, включающие тройку или кратные трем. Вместо этих чисел он должен говорить: «Не собьюсь». Например: «Один, два, не собьюсь, четыре, пять, не собьюсь...».

Упражнение хорошо использовать на уроках математики в любом классе.

Упражнение 4. Развитие произвольного внимания.

Детям дают лист бумаги, цветные карандаши и просят нарисовать в ряд 10 треугольников. Когда эта работа будет завершена, ребёнка предупреждают о необходимости быть внимательным, так как инструкция произносится только один раз: «Будь внимательным, заштрихуй красным карандашом третий, седьмой и девятый треугольники».

Если ребёнок справился с заданием, постепенно можно усложнять условия. Так же хорошо использовать на уроках математики в качестве смены вида деятельности.

Упражнение 5. Развитие устойчивости внимания. Упражнение на развитие устойчивости внимания.

Ребёнку дают небольшой текст и предлагают, просматривая каждую строчку, зачёркивать какую-либо букву, например «А». Фиксируют время и количество ошибок. Ежедневно отмечают результаты на графике. Отмечают улучшение результатов, знакомят ребёнка с ними, радуются вместе с ним.

Задание можно использовать на любом уроке. Лучше в начале урока. Упражнение 6. «Морские волны». Развитие переключения внимания. Игру хорошо использовать в качестве физ. минутки или как вариант

смены деятельности на уроке. По сигналу педагога «Штиль» все дети в классе «замирают». По сигналу «Волны» дети по очереди встают за своими партами. Сначала встают ученики, сидящие за первыми партами. Через 2-3 секунды поднимаются те, кто сидит за вторыми партами и т.д. Как только очередь доходит до обитателей последних парт, они встают и все вместе хлопают в ладоши, после чего дети, вставшие первыми (за первыми партами), садятся и т.д.

Упражнение 7. «Гвалт». Развитие концентрации внимания. Один из учеников (по желанию) становится водящим и выходит за дверь. Группа выбирает какую-либо фразу или известную всем цитату, пословицу, которую распределяют так: каждому участнику по одному слову. Затем входит водящий, и игроки все одновременно, хором, начинают громко повторять каждый свое слово. Водящий должен догадаться, что это за фраза, цитата, собрав ее по словечку.

Желательно, чтобы до того как войдет водящий, каждый ребенок повторил вслух доставшееся ему слово.

Упражнение можно использовать на любом занятии. В качестве физ.минутки, смены вида деятельности.

Упражнение 8. «Сделай, как я!» (счетные палочки). Развитие объема внимания (результат достигается путем многократного повторения вариантов игры).

Педагог рисует фигуру на доске, потом стирает дети должны выложить по памяти из палочек. Первоначально у каждого ребенка по 6 палочек. При успешном выполнении количество палочек постепенно увеличивается до 12-15.

Хорошо использовать на уроках математики. В качестве смены вида деятельности.

Упражнение 9. «Слухачи». Развивать слуховое внимание.

Детям предлагается послушать звуки, которые «живут» только в групповой комнате, затем переключить слуховое внимание на звуки, «живущие» внутри школы, затем – на звуки на территории школы и т.д.

По окончании цепочки переключения слухового внимания обсудить с детьми все услышанные ими звуки.

Упражнение 10. «Что изменилось?». Мелкие предметы (ластик, карандаш, блокнот, спичка и т. п. в количестве 10-15 штук) раскладывают на столе и накрывают листом бумаги. Кто первый желает проверить свою наблюдательность, пожалуйста, просим к столу! Ему предлагают в течение 30 секунд (считают до 30) ознакомиться с расположением предметов; потом он должен повернуться спиной к столу, а в это время три или четыре предмета перекладывают на другие места. Снова 30 секунд дается на осмотр предметов, после чего опять накрывают их листом. Теперь спросим играющего: что изменилось в расположении предметов, какие из них были переложены? Не думайте, что ответить на этот вопрос всегда будет легко! Ответы оцениваются в очках. За каждый правильно указанный предмет

играющему засчитывается в выигрыш 1 очко, но зато и за каждую ошибку 1 очко снимается из числа выигранных. Ошибкой считается, когда назван предмет, который не перекладывался на другое место.

Перемешаем свою «коллекцию», разложив предметы в другом порядке, и позовем к столу другого участника игры. Так один за другим пройдут испытание все желающие.

Условия игры для всех должны быть одинаковые: если для первого играющего меняли местами четыре предмета, то и для остальных перекладывают столько же.

В этом случае лучший результат – 4 выигранных очка. Всех, кто пройдет испытание с таким результатом, будем считать победителями в игре.

Игру хорошо проводить в качестве смены вида деятельности.

Игры и упражнения по развитию мышления

Мышление – высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания.

Виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое.

Мыслительные процессы: анализ и синтез.

Анализ – это расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением.

Синтез есть построение целого из аналитически заданных частей.

Мыслительные операции: сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация, классификация и систематизация.

Сравнение – установление сходства и различия между предметами. Познание объектов окружающего мира начинается прежде всего путем их сравнения, сопоставления их друг с другом (первичный синтез).

Обобщение выступает как соединение существенного и связывание его с классом предметов и явлений. Понятие становится одной из форм мысленного обобщения.

Абстракция – это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. Абстрагирование выполняется для более тщательного их изучения и, как правило, на основе предварительно произведенного анализа и синтеза.

Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется, например, в том, что из общего определения, понятия выводится суждение о принадлежности единичных вещей и явлений определенному классу.

Классификация – операция отнесения единичного объекта, события, переживания к некоторому классу, в качестве которого могут выступать вербальные и невербальные значения, символы и т.п.

Упражнение 1. «Расскажи по картинке». Ребенку предлагается рисунок, картинка, иллюстрация по теме урока. Ребенка просят, внимательно рассмотрев рисунок, картинку рассказать, как он понимает то, что изображено на ней. Данное упражнение тренирует наглядно-образное мышление, речь, память.

За отведенное на выполнение этого задания время — 2 мин — ребенок должен будет не только рассказать о событии, относящейся к теме урока, но и обосновать свое мнение о нем, т.е. объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые, по его мнению, свидетельствуют о том, что на рисунке показано именно это, а не какое-либо иное событие.

Упражнение 2. «Кому чего недостает?»

Упражнение предназначено для развития наглядно-образного мышления. Детям показывают иллюстрации с объектами, предметами или

событиями, на которых не достает каких-либо деталей. Ребенок должен увидеть, чего именно не хватает этой иллюстрации. Иллюстрации используются по теме урока.

Упражнение 3. «Матрицы». Задание на развитие наглядно-образного мышления. Задание хорошо использовать на уроках математики, в качестве смены вида деятельности.

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице (представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде флажков с разными рисунками на них). Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей (тот из восьми имеющихся внизу флажков), которая лучше всего подходит к этой матрице, т.е. соответствует ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали (Приложение 4).

Упражнение 4. «Аналогии». На доске представлены задания. В левой части каждого задания одно под другим расположены два слова, которые находятся в определенном логическом отношении. Справа контрольное слово, а под чертой – 5 вариантов ответа. Необходимо выбрать одно из этих пяти, которое находится в такой же логической связи с контрольным, как и левая пара слов (Приложение 4).

Например: Шофер Автомобиль

Летчик а) Трактор б) Самолет в) Велосипед

г) Дом е) Небо

В данном случае правильный ответ – «б» (Самолет).

Такое задание, хорошо использовать на уроках по русскому языку и литературе, где идет работа над смысловой стороной слова, речевым обобщением и т.д. Аналогичные задания можно использовать и на других уроках, подбирая соответствующие теме, пройденным темам понятия.

Упражнение 5. «Исключение понятий». Развитие процессов обобщения и отвлечения. Учитель предлагает ученикам следующее задание: «Из пяти предложенных слов четыре сходны между собой и их можно объединить одним названием. Найдите неподходящее слово и скажите, как можно назвать остальные четыре».

Например: 1. Дряхлый, старый, изношенный, маленький, ветхий. 2. Смелый, храбрый, отважный, злой, решительный. 3. Василий, Федор, Иванов, Семен, Порфирий. 4. Глубокий, высокий, светлый, низкий, мелкий. 5. Молоко, сливки, сыр, сало, сметана. 6. Дом, сарай, изба, хижина, здание. 7. Береза, сосна, дерево, дуб, ель. 8. Ненавидеть, негодовать, презирать, возмущаться, наказывать. 9. Гнездо, нора, муравейник, курятник, берлога. 10. Молоток, гвоздь, клещи, топор, долото. 11. Минута, секунда, час, вечер, сутки. 12. Грабеж, кража, землетрясение, поджог, нападение. Нужно

использовать слова и понятия, относящиеся к преподаваемому предмету, объединять слова можно по темам и дети должны исключать слова, не подходящие к той или иной теме.

Упражнение 6. «Назови слова». Развитие словесного мышления. Учитель называет ребенку некоторое слово или понятие из соответствующей темы и просит его самостоятельно перечислить другие слова, относящиеся к данной теме.

Упражнение 7. «Определение понятий». Ребенку предлагают наборы слов и понятий, которые относятся к определенной теме. Предлагается следующая инструкция: Перед тобой слова. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово. Как бы ты объяснил это?».

Упражнение 8. «Вербальная гибкость». Детей просят за одну минуту написать как можно больше слов, относящихся к той или иной теме урока. Темы задает учитель. Слова не должны дублировать друг друга.

Или детям предъявляется набор из букв: «С Ч Л О И» (число). Дети должны расшифровать слова.

Упражнение 9. «Использование предметов». Детям дается задание: перечислить как можно больше жизненных ситуаций и способов использования тех или иных объектов, предметов.

Например, на уроке биологии: то или иное растение (для чего оно нужно, польза, значение этого растения, что можно, чего нельзя сделать с этим растением и т.д.). Такое задание помогает в развитии логического мышления и используется в качестве смены вида деятельности на уроке, разнообразит урок.

Упражнение 10. «Последствия ситуации». Перечислить различные последствия какого-нибудь явления.

Например, на уроке биологии: «Вообрази, что случится, если животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке».

Такие задания развивают мышление и воображение, разнообразят урок, обращаются к интересу и эмоциям детей.

Упражнение 11. «Слова». Придумать слова, относящиеся к теме, которые начинаются или оканчиваются определенным слогом.

Например, по математике: 36

- подумай, какое слово в математике может начинаться на слог «за» - «задача».

- подумай, какое слово в математике может оканчиваться на слог «ток» - «остаток».

И так по любому учебному предмету. Задание можно использовать в начале урока.

Упражнение 12. «Выражение».

Придумать предложения, состоящие из четырех слов, каждое из которых начинается с указанной буквы. Вот эти буквы: В, М, С, К

(испытуемым предъявляются напечатанные буквы). Пример предложения: «Веселый мальчик смотрит кинофильм».

Задание можно использовать по любому учебному предмету. Дети могут придумывать предложения по теме урока. Задание можно использовать в конце урока. Учитель имеет возможность отследить, как поняли дети тему.

Упражнение 13. «Словесная ассоциация».

Привести как можно больше определений для какого-либо слова или определения, в зависимости от темы урока. Например, найти как можно больше определений для слова «книга». Например: красивая книга. Какая еще бывает книга? Старая, новая, современная, большая, тяжелая, длинная, медицинская, военная, справочная, художественная, известная, популярная, знаменитая, редкая хорошая, веселая, грустная, страшная, печальная, интересная, умная, полезная и т.д.

Задание можно использовать в середине занятия, как письменное и как устное.

Игры и упражнения по развитию мелкой моторики

Игра 1. «Многоножки». Перед началом игры руки находятся на краю парты. По сигналу учителя многоножки начинают двигаться к противоположному краю парты или в любом другом, заданном учителем, направлении. В движении принимают участие все пять пальцев.

Игра 2. «Двуножки». Игра проводится аналогично предыдущей, но «в гонках» участвуют только 2 пальца: указательный и средний. Остальные прижаты к ладони. Можно устраивать гонки между "двуножками" левой и правой руки.

Игра 3. «Слоны». Средний палец правой или левой руки превращается «в хобот», остальные – в «ноги слона». Слону запрещается подпрыгивать и касаться хоботом земли, при ходьбе он должен опираться на все 4 лапы. Возможны также гонки слонов.

Игра 4. «Не урони!». Спички высыпают из коробок, пустой коробок и крышечку ставят на стол узкой длинной гранью, параллельно друг другу. Ребенок берет 4 спички большим и указательным пальцами правой руки и кладет на коробок или крышечку, стараясь не уронить.

Если получилось, то левой рукой теми же пальцами перекладывает спички на другой коробок.

Если справился, то пробует проделать то же средним и большим пальцами обеих рук (попеременно). И далее – безымянным и большим, мизинцем и большим. (Если хоть одна спичка упадет, надо начинать сначала.)

Обычно дети удерживают максимум 8 спичек. Игру хорошо использовать в качестве смены вида деятельности.

Игра 5. Ребенок опускает кисти рук в сосуд, заполненный каким-либо

однородным наполнителем (вода, песок, различные крупы, дробинки, любые мелкие предметы). 5 – 10 минут как бы перемешивает содержимое. Затем ему предлагается сосуд с другой фактурой наполнителя. После нескольких проб ребенок с закрытыми глазами опускает руку в предложенный сосуд и старается отгадать его содержимое, не ощупывая пальцами его отдельные элементы. Игру хорошо использовать как переключение со сложной деятельности на более простую, как вариант отдыха или релаксации. Например, предложить ребенку погладить каждый пальчик руки, не вынимая рук из сосуда с водой. Или в ёмкости с мелкой крупой повторить тот же массаж, таким образом, чтобы крупинки как бы втирались в пальчики ребенка

Также можно использовать природный материал для узнавания на ощупь. Например, с закрытыми глазами узнать, какому дереву принадлежит листок. При этом, чтобы пальцы работали более дифференцировано, нужно задавать ребенку вопросы: какой формы листок, фактуры («жесткий или мягкий», «гладкий или шероховатый, с прожилками»), какие ощущения возникают в пальчиках.

На уроках по труду так же можно работать с различным материалом, узнавая на ощупь разные виды ткани, строительного материала.

Игра 6. Опознание фигур, цифр или букв, «написанных» на правой и левой руке. Хорошо использовать в парах. Особенно на уроках русского языка и математики. Игру можно проводить для смены вида деятельности.

Также как вариант детям можно предложить опознать фигуры, цифры или буквы на карточках. При этом использовать разную текстуру, из которой будут выполнены буквы и цифры: шершавая бумага, проволока, ткань, песок и т.д.

Игра 7. Лепка из пластилина геометрических фигур, букв, цифр. Для детей школьного возраста лепка не только печатных, но и прописных букв. Затем опознавание слепленных букв с закрытыми глазами.

Игра 8. «Резиночка». Для этого упражнения можно использовать резинку диаметром 4-5 сантиметров. Все пальцы вставляются в резинку. Задача состоит в том, чтобы движениями всех пальцев передвинуть резинку на 360° сначала в одну, а затем в другую сторону. Выполняется сначала одной, потом другой рукой.

Игра 9. Перекатывание карандаша между пальцами от большого к мизинцу и обратно поочередно каждой рукой.

Игра 10. Графические диктанты. Выполняются на бумаге в клеточку под диктовку взрослого. Ребенка просят провести линию следующим образом:

А) Две клетки влево, две клетки вверх, две клетки вправо, две клетки вниз, две клетки вправо, две клетки вверх, две клетки влево.

Б) Одна клетка вправо, одна клетка вверх, одна клетка вправо, одна клетка вверх, одна клетка вправо, одна клетка вверх, одна клетка вправо, одна клетка вниз, одна клетка вправо,

одна клетка вниз, одна клетка вправо, одна клетка вниз, одна клетка вправо, одна клетка вниз, одна клетка вправо.

В) Одна клетка влево, четыре клетки вверх, три клетки вправо, четыре клетки вниз, одна клетка влево, три клетки вверх, одна клетка влево, три клетки вниз.

Г) Одна клетка влево, три клетки вверх, две клетки влево, одна клетка вверх, пять клеток вправо, одна клетка вниз, две клетки влево, три клетки вниз.

Д) Одна клетка вниз, пять клеток вправо, одна клетка вверх, пять клеток влево, три клетки вверх, пять клеток вправо, три клетки вниз.

Е). Четыре клетки вверх, две клетки вправо, одна клетка вверх, одна клетка вправо, одна клетка вниз, две клетки вправо, четыре клетки вниз, две клетки влево, одна клетка вверх, одна клетка влево, одна клетка вниз, две клетки влево.

Ж) Одна клетка вверх, четыре клетки вправо, четыре клетки вверх, одна клетка вправо, четыре клетки вниз, четыре клетки вправо, одна клетка вниз, девять клеток влево.

З) Одна клетка вправо, семь клеток вверх, одна клетка вправо, пять клеток вниз, три клетки вправо, пять клеток вверх, одна клетка вправо, семь клеток вниз, одна клетка вправо.

И) Четыре клетки вверх, одна клетка вправо, три клетки вниз, пять клеток вправо, три клетки вверх, одна клетка вправо, четыре клетки вниз, семь клеток влево.

К) Пять клеток вверх, три клетки вправо, две клетки вниз, пять клеток вправо, одна клетка вниз, пять клеток влево, две клетки вниз, три клетки влево.

Организация зрительной гимнастики на уроке

Одной из коррекционных и здоровьесберегающих задач на уроке в классе, где обучаются дети с ОВЗ, является соблюдение режима учебной нагрузки, профилактика истощаемости нервной системы. Одним из средств, помогающих снять нервно-психическое напряжение ребенка, восстановить концентрацию внимания и восприятия является зрительная гимнастика.

Зрительная гимнастика – эффективная профилактическая мера усталости глаз.

4.1. Упражнения для развития остроты зрения

1. Исходное положение (и. п.) – сидя. Крепко зажмурить глаза на 3-5 сек., а затем открыть на 3-5 сек. Повторить 6-8 раз. Задание укрепляет мышцы век, способствует улучшению кровообращения и расслаблению мышц.

2. И. п. – сидя. Быстро моргать в течение 1-2 мин. Задание способствует улучшению кровообращения век.

3. И. п. – стоя. Смотреть прямо перед собой 2-3 сек., перевести взгляд на палец вытянутой правой руки, расположенной по средней линии лица на расстоянии 25-30 см от глаз, и смотреть на него 3-5 сек., затем опустить руку. Повторить 10-12 раз. Задание снижает утомление, облегчает зрительную работу на близком расстоянии.

4. И. п. – стоя. Вытянуть руку вперед, смотреть на кончик пальца вытянутой руки, расположенной по средней линии лица, медленно приближать палец, не сводя с него глаз, до тех пор, пока палец не начнет двоиться. Повторить 6-8 раз. Задание облегчает зрительную работу на близком расстоянии.

4.2. Комплекс упражнений, способствующий снятию утомления глаз, расслаблению зрительной системы

Упражнение 1.

Упражнение выполняйте через каждые 20-25 минут зрительной работы.

Исходное положение каждого упражнения – стоя или сидя.

Сделайте 15 колебательных движений глазами по горизонтали справа – налево, затем слева – направо.

Сделайте 15 колебательных движений глазами по вертикали: вверх – вниз и вниз – вверх.

Сделайте 15 круговых вращательных движений глазами слева – направо.

То же самое, но справа – налево.

Сделайте по 15 круговых вращательных движений глазами вначале в правую, затем в левую стороны.

Упражнение 2.

Задания проводятся в течение 2 - 3 мин.

Исходное положение (и. п.) – сидя, откинувшись на спинку стула. Глубокий вдох. Наклонившись вперед, выдох. Повторить 5 - 6 раз.

И. п. – сидя, откинувшись на спинку стула. Крепко зажмурить глаза, затем открыть веки. Повторить 4 раза.

И. п. – сидя, руки на поясе. Повернуть голову влево, посмотреть на локоть левой руки. Повернуть голову вправо, посмотреть на локоть правой руки.

И. п. – сидя. Посмотреть прямо перед собой на классную доску 2 - 3 сек., поставить палец руки на средней линии лица на расстоянии 15 - 20 см от глаз, перевести взор на конец пальца и смотреть на него 3 - 5 сек., затем опустить руку. Повторить 5 - 6 раз.

И. п. – сидя, руки вперед, посмотреть на кончики пальцев, поднять руки вверх (вдох), следить глазами за руками, не поднимая головы. Руки опустить (выдох). Повторить 4 - 5 раз.

И. п. – сидя. Крепко зажмурить глаза на 3 - 5 сек., затем открыть глаза на 3 - 5 сек. Повторить 6 - 8 раз.

И. п. – сидя. Быстрые моргания в течение 1 - 2 мин. 43

И. п. – стоя. Смотреть вдаль прямо перед собой 2 - 3 сек., затем

поставить палец руки на средней линии лица на расстоянии 25 - 30 см от глаз, перевести взгляд на кончик пальца и смотреть на него 3 - 5 сек., после чего опустить руки. Повторить 10 - 12 раз.

И. п. – стоя. Вытянуть руку вперед, посмотреть на кончик пальца вытянутой руки, расположенный на средней линии лица, медленно приближать палец, не сводя с него глаз до появления двоения. Повторить 6 - 8 раз.

И. п. – сидя. Закрывать веки, массировать их с помощью круговых движений пальца. Повторять в течение 1 минуты.

И. п. – стоя. Поставить палец правой руки по средней линии лица на расстоянии 25- 30 см от глаз, смотреть двумя глазами на палец 3 - 5 сек., затем прикрыть ладонью левой руки левый глаз на 3 - 5 сек., убрать ладонь, смотреть двумя глазами на кончик пальца 3 - 5 сек.

Аналогично повторить, смотря левым глазом на палец вытянутой левой руки. Повторить 5 - 6 раз.

Упражнение 3.

Подойдите к окну и некоторое время смотрите попеременно то вдаль, то на предметы, расположенные вблизи.

Несколько раз резко поведите взглядом вправо – влево, вверх-вниз.

Мысленно нарисуйте глазами «восьмерку», сначала расположенную вертикально, затем – горизонтально (повторите несколько раз).

Закройте глаза и несколько минут сосредоточенно «рассматривайте» черноту, пытаясь проникнуть в нее поглубже.

Упражнение 4

И.п. – стоя. Положение рук вдоль туловища. Медленно поднимать руки в стороны, сводя их над головой. Затем вернуться в и.п., опуская руки перед собой. Повторить 10 раз.

И.п. – сидя в удобной позе: позвоночник прямой; выполнять упражнение без напряжения. Смещать взгляд влево – вправо, вверх-вниз. Повторить 10 раз.

Смещать взгляд по диагонали влево – вверх, вправо – вниз, затем вправо – вверх, влево – вниз. Повторить 10 раз.

Круговые движения глаз: 10 кругов по часовой стрелке, 10 кругов против часовой стрелки. Повторить 10 раз.

Массировать веки, мягко поглаживая их указательным и средним пальцами в направлении от носа к виску и обратно. Продолжительность 0,5 мин.

Ладонями прикрыть глаза (закрытые). Представить черный цвет. Продолжительность 1 мин.

Упражнение 5.

Встать или сесть спокойно и устойчиво, можно лечь на спину. Желательно, чтобы в поле зрения не было ярких источников света.

Закрывать глаза и расслабить веки. Можно мысленно погладить глаза теплыми мягкими пальцами. Почувствовать, как глазные яблоки совершенно

пассивно лежат в глазницах.

Лицо и тело также пусть расслабятся. Это даст дополнительный отдых, но все внимание должно быть сосредоточено на расслаблении глаз. Чувство тепла и тяжести должны сменить легкость и невесомость, а в дальнейшем полная потеря ощущения глаз.

Время расслабления не ограничено. В промежутках между другими упражнениями для глаз оно может составлять 20-40 секунд, выполняемое само по себе – 3-5 минут. Расслабление может практиковаться в любое время.

4.3. Упражнения для улучшения циркуляции крови в органе зрения

Сомкните веки обоих глаз на 3-5 секунд; повторите 6-8 раз.

Быстро моргаете глазами в течение 10-15 секунд, затем повторите то же самое 3 раза с интервалами в 7-10 секунд.

Сомкните веки обоих глаз и указательным пальцем соответствующей руки массируйте их круговыми движениями в течение 1 минуты.

Сомкните веки обоих глаз и тремя пальцами соответствующей руки слегка надавливайте на глазные яблоки через верхние веки в течение 1-3 секунд.

Прижмите указательными пальцами брови и закройте глаза, пальцы должны оказывать сопротивление мышцам верхних век и лба. Повторите 6-8 раз.

4.4. Упражнения для тренировки глазных мышц

Смотрите обоими глазами вперед в течение 2-3 секунд, затем переводите взгляд на палец правой руки, поставив его перед лицом на уровне носа на расстоянии 25-30 см, а через 3 - 5 секунд руку опустите; повторите так 10-12 раз.

Обоими глазами смотрите 3-5 секунд на указательный палец левой руки, вытянутый перед лицом, затем, сгибая руку, приближайте палец к носу до тех пор, пока палец не начнет двоиться; так 6-8 раз.

В течение 3-5 секунд смотрите обоими глазами на указательный палец вытянутой правой руки, после чего прикройте левой ладонью левый глаз на 3-5 секунд, а правую руку в это время сгибайте и разгибайте. То же самое делайте, закрывая правой рукой правый глаз. Повторите 6 -8 раз.

«Метка на стекле». Находясь в 30-35 см от оконного стекла, прикрепите к нему на уровне глаз круглую цветную метку диаметром 3-5 мм, затем вдали от линии взора, проходящего через метку, наметьте в окне какой-нибудь объект. Смотрите, не снимая очков, обоими глазами на эту метку 2-3 секунды, затем переведите взор на намеченный объект на 1-2 секунды, после чего поочередно переводите взор то на метку, то на объект. В первые два дня – 5 минут, в остальные дни – 7 минут. Повторяйте систематически с перерывами в 10-15 дней. Упражнение можно выполнять 2-3 раза в день.

Список литературы:

Анищенкова Е. Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников. – М., АСТ, Астрель, 2006.

Белова Т. В., Солнцева В. А. Готовимся к школе: коррекционные игры и упражнения. – М.: АСТ: Астрель: Профиздат, 2007.

Заикин М.С., Синицина Е.И. 250 развивающих упражнений для подготовки к школе. – М., 2001.

Лютова Е.К., Молина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М., 2000.

Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов) / авторы-сост. : Л. М. Беткер, М.И. Еременко, Н.В. Лопаткина – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2016.– 90 с.

Психология и образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: словарь-справочник / под общ. Ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009.

Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1993.

Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Т.3. педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

Карелина И.О. Эмоциональное развитие детей 5-10 лет. – Ярославль. 2006.

Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М., 2001.

Методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на общеобразовательных уроках в школе / Г.В. Носкова, М.С. Голубева, С.М. Никитина; науч. ред. М.С. Голубева. Кострома, 2010.

Семенович А.В. Комплексная методика психомоторной коррекции. – М., 1998.

Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М., 2002.

Степанова О.А. Профилактика школьных трудностей у детей. – М., 2003.

Узорова О.В. Пальчиковая гимнастика. – М., 2003.

Оценка работ по русскому языку

1. Диктант

Объем диктанта соответствует количеству слов по чтению.

Ошибкой в диктанте считаются:

- нарушение правил орфографии при написании слов;
- отсутствие знаков препинания в пределах программы данного класса;
- неправильное написание слов, которые не проверяются правилом (словарные слова, даны в программе каждого класса);
- те правила орфографии и пунктуации, которые не изучались, но которые учитель оговорил с учащимися перед работой и выписал их на доску.

Ошибкой в диктанте не считаются:

- единичный пропуск точки в конце предложения, если первое слово следующего предложения написано с большой буквы;
- логопедические ошибки (Приложение);
- единичный случай замены одного слова без искажения смысла.

Негрубыми ошибками считаются:

- перенос слова;
- исключения из правил.

Примечание:

- повторная ошибка в одном и том же слове считается за одну ошибку;
- ошибки на одно и то же правило, допущенные в разных слова, считаются как две ошибки;
- два исправления считаются за одну ошибку;
- две пунктуационные ошибки считаются за одну ошибку.

Выставление отметки за диктант:

«5» - нет ошибок, но допускается 1-2 исправления или 1 негрубая ошибка;

«4» - 1-2 орфографические ошибки, 2 пунктуационные (1 орфографическая и 3 пунктуационные) и 1-2 исправления;

«3» - 3-5 орфографические ошибки, 3 пунктуационных и 1-2 исправления;

«2» - 6 и более орфографических ошибок.

Выставление отметки за грамматическое задание:

«5» - нет ошибок

«4» - правильно выполнено $\frac{3}{4}$ заданий

«3» - правильно выполнено не менее $\frac{1}{2}$ заданий

«2» - правильно выполнено менее $\frac{1}{2}$ заданий

Выставление отметки за словарный диктант:

- «5» - нет ошибок (одно исправление)
- «4» - 1-2 ошибки (одно исправление)
- «3» - 3-5 ошибок
- «2» - 5 и более ошибок

Выставление отметки за контрольное списывание:

- «5» - безукоризненно выполненная работа, в которой нет исправлений
- «4» - 1 ошибка и 1-2 исправления
- «3» - 2-3 ошибки и 1-2 исправления
- «2» - 5 и более ошибок

2. Изложение

Оценивается одной отметкой.

«5» - правильно и последовательно воспроизведен авторский текст, нет речевых и орфографических ошибок, допущено 1-2 исправления

«4» - незначительно нарушена последовательность изложения мыслей, имеются единичные (1-2) фактические и речевые неточности, 1-2 орфографические ошибки, 1-2 исправления

«3» - имеются некоторые отступления от авторского текста, допущены отдельные нарушения в последовательности изложения мыслей, в построении двух-трех предложений, беден словарь, 3-6 орфографических ошибки и 1-2 исправления

«2» - имеются значительные отступления от авторского текста, пропуск важных эпизодов, главной части, основной мысли и др., нарушена последовательность изложения мыслей, отсутствует связь между частями, отдельными предложениями, крайне однообразен словарь, 7-8 орфографических ошибок, 3-5 исправлений

3. Сочинение

Оценивается одной отметкой.

«5» - логически последовательно раскрыта тема, нет речевых и орфографических ошибок, допущено 1—2 исправления.

«4» - незначительно нарушена последовательность изложения мыслей, имеются единичные (1 – 2) фактические и речевые неточности, 1 – 2 орфографические ошибки, 1 – 2 исправления.

«3» - имеются некоторые отступления от темы, допущены отдельные нарушения в последовательности изложения мыслей, в построении 2 – 3 предложений, беден словарь, 3 – 6 орфографических ошибки и 1 – 2 исправления.

«2» - имеются значительные отступления от темы, пропуск важных эпизодов, главной части, основной мысли и др., нарушена последовательность изложения мыслей, отсутствует связь между частями, отдельными предложениями, крайне однообразен словарь, 7 – 8 орфографических ошибок, 3 – 5 исправлений.

Примечание:

Учитывая, что эти виды работ в начальной школе носят обучающий характер, неудовлетворительные оценки выставляются только за «контрольные» изложения и сочинения.

Оценивание учащихся с ЗПР

Логопедические ошибки

Ошибки, характерные для детей с ЗПР, не должны засчитываться при оценке работы учащихся. При выставлении отметки обучающемуся с ЗПР ставится оценка на **1 балл выше**.

1. Ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и слухового восприятия:

- пропуск букв и слогов (прощла – прощала, жадые – жадные, ишка – игрушка);
- перестановка букв и слогов (онко – окно, звял – взял, натуспила – наступила);
- недописывание букв и слогов (дела – делала, лопат – лопата, набухл – набухли);
- наращивание слов лишними буквами и слогами (тарава – трава, бабабушка – бабушка, катораые – которые);
- искажение слова (наотух – на охоту, хабаб – храбрый, шуки – щёки);
- слитное написание слов и их произвольное деление (насто – на сто, у стала – устала, виситнастене – висит на стене);
- неумение определить границы предложения в тексте, слитное написание предложений (Мой отец шофёр. Работа шофёра трудная шофёру надо хорошо. Знать машину после школы я тоже. Буду шофёром.)
- замена одной буквы на другую (трюх – трёх, тельпан – тюльпан, шапаги – сапоги);
- нарушение смягчения согласных (васелки – васельки, смали – смяли, кон – конь).

2. Ошибки, обусловленные несформированностью лексико-грамматической стороны речи:

- аграмматизмы (Саша и Лена собирает цветы. Дети сидели на большими стулья.);
- слитное написание предлогов и отдельное написание приставок (вкармане – в кармане, при летели – прилетели, в зела – взяла).

Оценка работ по математике

1. Контрольная работа

Контрольная работа для обучающихся с ЗПР проводится на **2 уроках**. Задания на **первом уроке** содержат задачу и геометрический материал (2 задания). Задания **второго урока** состоят из примеров, уравнений, задания на сравнение (3 – 4 задания).

Негрубыми ошибками считаются:

- замена знаков, не влияющая на логику выполнения задания;
- единичное отсутствие наименований;
- отсутствие пояснений в задаче, неполный ответ;

- незначительные расхождения при измерении;
- замена цифр с последующим верным решением задания;
- отсутствие проверки в уравнениях.

Выставление отметки за работу, содержащую примеры:

«5» - без ошибок, 1-2 самостоятельных исправления

«4» - 1-2 вычислительные ошибки, 1-2 самостоятельных исправления или 2 негрубые ошибки

«3» - 2-3 вычислительные ошибки, 1-2 самостоятельных исправления и 2 негрубые ошибки

«2» - выполнена $\frac{1}{2}$ часть работы

Выставление отметки за работу, содержащую задачи:

«5» - без ошибок

«4» - 1-2 негрубые ошибки

«3» - 2-3 ошибки (более $\frac{1}{2}$ работы выполнено верно)

«2» - более $\frac{1}{2}$ работы выполнено неверно

Примечание:

За грамматические ошибки, допущенные в работе, оценка по математике не снижается. За неряшливо оформленную работу оценка снижается на 1 балл (но не ниже «3»).

2. Контрольный устный счёт

«5» - без ошибок

«4» - 1-2 ошибки

«3» - 3-4 ошибки

«2» - 5 и более ошибок

Оценка работ по литературному чтению

Выставление отметки читательской деятельности:

«5» - без ошибок

«4» - 2 грубые и 1-2 негрубые ошибки

«3» - 3-4 грубые и 1-2 негрубые ошибки или 3 и более негрубых

«2» - 5 и более грубых ошибки

Выставление отметки умения пересказывать текст:

«5» - логически и последовательно построенный рассказ

«4» - незначительно нарушена последовательность изложения материала, имеются единичные фактические и речевые ошибки

«3» - имеются некоторые отступления от темы, допущены отдельные нарушения последовательности изложения мыслей

«2» - имеются значительные отступления от авторского текста, отсутствуют важные эпизоды, главные части, нарушена последовательность изложения мысли, отсутствует связь между частями или отдельными предложениями, крайне однообразен словарь

Техника чтения:

Объём

Отметка

1 класс

I полугодие: 5-10 слов

II полугодие: 10-20 слов

«5» - норма, выше нормы

«4» - не менее 75% от нормы

«3» - не менее 50% от нормы

«2» - менее 50% от нормы

2 класс

I полугодие: 20-30 слов

II полугодие: 30-40 слов

3 класс

I полугодие: 40-50 слов

II полугодие: 50-60 слов

4 класс

I полугодие: 60-70 слов

II полугодие: 70-80 слов

Примечание:

При проверке техники чтения учитывается способ чтения, выразительность, правильность, осознанность.

Грубыми ошибками считаются:

- искажение читаемых слов (замена, перестановка, пропуски или добавление букв, слогов слов);
- неправильная постановка ударения (более двух);
- чтение всего текста без смысловых пауз, нарушение темпа и четкости произношения слов при чтении вслух;
- непонимание общего смысла прочитанного текста за установленное время чтения;
- неправильные ответы на вопросы по содержанию текста;
- неумение выделить основную мысль прочитанного, неумение найти в тексте слова и выражения, подтверждающие понимание основного содержания прочитанного;
- нарушение при пересказе последовательности событий в произведении;
- нетвердое знание наизусть подготовленного текста;
- монотонность чтения, отсутствие средств выразительности.

Негрубыми ошибками считаются:

- не более двух неправильных ударений;
- отдельные нарушения смысловых пауз, темпа и четкости произношения слов при чтении вслух;
- осознание прочитанного текста за время, немного превышающее установленное;
- неточности при формулировке основной мысли произведения;
- нецелесообразность использования средств выразительности, недостаточная выразительности при передаче характера персонажа.

Оценка работ по окружающему миру

Используются письменные проверочные работы, не требующие развернутого ответа с большой затратой времени и устный опрос. В письменных проверочных работах орфографические ошибки не учитываются.

«5» - ставится ученику, если он осознанно и логично излагает учебный материал, используя свои наблюдения в природе, устанавливает связи между объектами и явлениями природы (в пределах программы), правильно выполняет практические работы и дает полные ответы на все поставленные вопросы

«4» - ставится ученику, если его ответ в основном соответствует требованиям, установленным для оценки "5", но ученик допускает отдельные неточности в изложении фактического материала, в использовании отдельных практических работ. Все эти недочеты ученик легко исправляет сам при указании на них учителем

«3» - ставится ученику, если он усвоил основное содержание учебного материала, но допускает фактические ошибки, не умеет использовать результаты своих наблюдений в природе, затрудняется устанавливать предусмотренные программой связи между объектами и явлениями природы, в выполнении практических работ, но может исправить перечисленные недочеты с помощью учителя

«2» - ставится ученику, если он обнаруживает незнание большей части программного материала, не справляется с выполнением практических работ даже с помощью учителя.

Оценка работ по изобразительному искусству

При оценивании работ учитывается аккуратность выполнения работы. За неряшливо оформленную работу отметка снижается на 1 балл, но не ниже «3».

«5» - без ошибок

«4» - 1 грубая и 1-2 негрубые ошибки

«3» - 2-3 грубые и 1-2 негрубые ошибки или 3 и более негрубых

«2» - 5 и более грубые ошибки

Грубыми ошибками считаются:

- неправильно передано и определено пространственное положение объекта на листе;

- не соблюдены пропорции и общее строение изображаемых предметов;

- неверная передача цвета;

- выход за линии при нанесении цвета;

- неумение самостоятельно, без помощи учителя, выполнить работу.

Негрубыми ошибками считаются:

- несоблюдение последовательности выполнения рисунка;

- не прорисованы незначительные элементы изображаемого объекта;

- неточности в соблюдении размеров и форм второстепенных объектов в работе;

- неточности при нахождении второстепенных объектов на рисунке;
- неточности при передаче тени, полутени, рефлексов, падающей тени.

Оценка работ по трудовому обучению

При оценивании работ учитывается аккуратность выполнения работы. За неряшливо оформленную работу отметка снижается на 1 балл, но не ниже «3».

«5» - без ошибок

«4» - 1 грубая и 1-2 негрубые ошибки

«3» - 2-3 грубые и 1-2 негрубые ошибки или 3 и более негрубых

«2» - 5 и более грубые ошибки

Грубыми ошибками считаются:

- неаккуратная или неправильная разметка, резание и обработка материалов (бумаги, картона, ткани);

- неправильная сборка изделия;

- несоблюдение пропорций деталей изделия;

- незнание правильной разметки (шаблоном, линейкой, циркулем);

- неумение самостоятельно, без помощи учителя, выполнять всю работу;

- несоблюдение правил безопасного труда при работе с колющими и режущими инструментами.

Негрубыми ошибками считаются:

- некоторые неточности при разметке будущего изделия;

- затруднения при определении названия детали и материала, из которого она изготовлена;

- неточности в соблюдении размеров и форм второстепенных объектов в работе;

- неточности при нахождении некоторых деталей на изделии.

Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности

«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.

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

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:

- медицинская (лечебная и профилактическая) помощь;
- подготовка детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий (т.е. формирование у них необходимых знаний);
- формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
- замедленный темп преподнесения новых знаний;
- меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов, т.к. объем запоминаемой информации у них меньше;
- использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);
- организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей;
- максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
- контроль понимания детьми всего, особенно вербального, учебного материала;

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

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);

– дети со светоощущением (имеют место только зрительные ощущения, что не позволяет воспринимать величину, форму, цвет объекта, степень его удаленности);

– дети с остаточным зрением или с практической слепотой (могут воспринимать свет, цвет, контуры, силуэты предметов и объектов, степень их удаленности);

– дети с прогрессирующими заболеваниями с сужением поля зрения.

Чем раньше появился зрительный дефект, тем более ярко выражены вторичные отклонения, психофизические особенности и своеобразие психофизического развития.

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.

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.). 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).

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.

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 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.

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.

Слабослышащие дети имеют разные степени нарушения слуха - от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости.

Слабослышащие дети могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Для полноценного развития плохослышащих детей, также как и неслышащих, требуются специальные коррекционно-развивающие занятия с сурдопедагогом.

Глухие и слабослышащие 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/слабослышащие не всегда успешно воспринимают и понимают речь собеседника.

Глухие/слабослышащие 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.

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 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.

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.

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. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер.

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.

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. 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).

Детский церебральный паралич (ДЦП) – полиэтиологическое неврологическое заболевание, возникающее вследствие раннего органического поражения центральной нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности.

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.

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.

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 лицо, почистить зубы, не умеют самостоятельно причесаться, одеться, раздеться, застегнуть и расстегнуть пуговицы, испытывают трудности при жевании твердой пищи, при глотании могут поперхнуться.

Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. 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.

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.

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

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. Прежде всего, отмечается недостаточность пространственных и временных представлений.

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. 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.

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. 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.

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; псевдоаутистические проявления. Основным признаком личностной незрелости у учащихся является недостаточность волевой деятельности. 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.

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.

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. 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 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. Разборчивость речи при дизартрии нарушена, речь смазанная, нечеткая.

При тяжелых поражениях центральной нервной системы у некоторых детей с ДЦП наблюдается анергия – полное или почти полное отсутствие речи. Значительно реже наблюдается алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга. 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.

Особые образовательные потребности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата задаются спецификой двигательных нарушений, а также спецификой нарушения психического развития:

- 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.

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.

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.

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.

Однако в сравнении с умственно отсталыми детьми у детей с ЗПР гораздо выше потенциальные возможности развития их познавательной деятельности, высших форм мышления.

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.

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.

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 недостаточно сформированными и иметь замедленный темп формирования.

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 психо- речевому 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

Для большинства детей, имеющих тяжелые нарушения речи, практически невозможно получение полноценного образования без своевременной специальной логопедической помощи, а также необходимого медико-психолого-педагогического сопровождения.

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.

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.

Характеристика особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к группе расстройств развития, для которых характерны обширные отклонения в социальных взаимодействиях и коммуникации, а также узость интересов и явно повторяющееся поведение.

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

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 “гиперлексия”, 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 проявлении 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: 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, разных форм 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.

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 обучающихся с РАС относятся:

- потребность в психолого-педагогической поддержке ребенка с РАС в школе;
- потребность в разработке адаптированной образовательной программы;
- потребность в реализации практикоориентированной и социальной направленности в обучении и воспитании школьников с РАС;
- потребность в организации и реализации занятий коррекционно-развивающей направленности (с дефектологом, логопедом, психологом, социальным педагогом и др.);
- потребность в использовании дополнительных средств, повышающих эффективность обучения детей с РАС;
- потребность в определении наиболее эффективной модели реализации образовательной практики;
- потребность в определении форм и содержания психолого-педагогической поддержки семьи;
- потребность в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- потребность в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;

- потребность в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем.

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.

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, 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.

Оглавление	
Введение	3
Глава I. Психолого-педагогические и нормативно-правовые основы организации инклюзивного образования	5
Понятие и сущность инклюзивного образования и инклюзивной образовательной среды.....	5
Нормативно-правовые основы инклюзивного образования.....	13
Разработка моделей интеграции.....	22
Организация педагогического процесса с учетом принципов инклюзии.....	27
Особенности организации интегрированного обучения в начальных классах общеобразовательной школы.....	27
Глава 2. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной организации: особенности подготовки и проведения при работе с детьми с ОВЗ.....	31
Нормативно-правовое обеспечение ПМП консилиума	31
Глава 3. Проектирование адаптированных образовательных программ в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы.....	36
Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	44
Глава 4. Организация коррекционно-развивающей работы на уроке в инклюзивном классе	49
Основные принципы и задачи коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья	49
Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе.....	52
Коррекционные игры и упражнения.....	56
Организация зрительной гимнастики на уроке	70
Список литературы:.....	74
Приложения.....	75
Приложение 1	79
Оценивание учащихся с ЗПР	79
Приложение 2.....	85
Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности...85	

Авторы-составители:

Долов А.А., Лупанова Н.А., Симакова О.С.

Внедрение ФГОС для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного
образования

методические рекомендации
для специалистов образовательных учреждений

Формат 60*84/8. Гарнитура Times New Roman.
Заказ № 454. Усл.п.л.5,5. Тираж 100 экз.