

**Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Смоленский областной институт развития образования»**

Буренина Елена Евгеньевна

**УЧИТЕЛЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ:
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**

Методическое пособие

**Смоленск
2017**

УДК 376.2
ББК 65.272

Б 90

Рецензенты:

Кочергина Г.Д., к.п.н., доцент кафедры воспитания и социализации детей и молодежи ГАУ ДПО СОИРО;

Сенькина Г.Е., д.п.н., доцент кафедры информационных и образовательных технологий СмолГУ;

Якушева В.В., к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии СмолГУ

Б 90 Буренина Е.Е.

Учителю инклюзивной школы: организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов: Методическое пособие. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2017. – 148 с.

Методическое пособие «Учителю инклюзивной школы: организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» посвящено актуальным вопросам создания образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

В пособии представлены основные подходы к организации обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Рассмотрены вопросы нормативно-правового регулирования организации обучения и воспитания обучающихся с нарушениями здоровья в общеобразовательных организациях, разработки рабочих программ учебных предметов и курсов по выбору, психолого-педагогического сопровождения обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и реализации особых образовательных потребностей. Даны рекомендации педагогам по организации обучения детей с различными нарушениями здоровья.

Пособие адресовано педагогам образовательных организаций, реализующим практику инклюзивного и интегрированного образования.

Материалы печатаются в авторской редакции.

Рассмотрено и одобрено на заседании кафедры воспитания и социализации детей и молодежи ГАУ ДПО СОИРО (протокол № 1 от 25.01.2017 г.).

УДК 376.2
ББК 65.272

ISBN 978-5-905935-38-1

© ГАУ ДПО СОИРО, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ	
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	7
1.1. Дифференцированное образование	7
1.2. Интегрированное образование	9
1.3. Инклюзивное образование	13
2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ	
С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	16
2.1. Международные и федеральные нормативные документы, регламентирующие организацию образования лиц с ОВЗ	16
2.2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ о правах обучающихся с ОВЗ и мерах их социальной поддержки	22
2.3. Федеральный государственный образовательный стандарт как совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня	25
2.4. Локальные акты образовательной организации, регламентирующие организацию обучения детей с ОВЗ	35
2.5. Адаптированная образовательная программа для обучающихся с ОВЗ	38
3. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ	
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	46
3.1. Цель и задачи инклюзивного образования	46
3.2. Особенности инклюзивного образования	46
3.3. Ожидаемые результаты инклюзивного образования	52
3.4. Противоречия, ограничения и риски инклюзивного образования	52
4. СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ	
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	56
4.1. Педагоги инклюзивной школы	56
4.1.1. Деятельность специалистов службы сопровождения в инклюзивной школе	57
4.1.2. Психолого-медико-педагогический консилиум общеобразовательной организации	67
4.1.3. Учитель инклюзивной школы	70
4.2. Нормативно развивающиеся обучающиеся в инклюзивной школе	72
4.3. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как адресаты инклюзивного образования	75
4.3.1. Психолого-педагогические особенности и особенности учебного поведения обучающихся с ОВЗ	78
4.3.2. Особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ	96

5. СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ, ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ	97
5.1. Создание инклюзивной образовательной среды.....	97
5.2. Рекомендации по организации образовательного пространства в учебном кабинете инклюзивной школы.....	100
5.3. Рекомендации по организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ	105
5.3.1. Основные принципы организации образовательного процесса в общеобразовательных организациях для обучающихся с ОВЗ	105
5.3.2. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ	107
5.3.3. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями слуха.....	108
5.3.4. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями зрения.....	112
5.3.5. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)	118
5.3.6. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС)	122
5.3.7. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР).....	127
5.3.8. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).....	130
6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ	132
ГЛОССАРИЙ	139
ЛИТЕРАТУРА	142

ВВЕДЕНИЕ

Право на образование является важнейшим социально-культурным правом человека, поскольку образование – это сфера жизни общества, которая в наибольшей степени может повлиять на развитие человека. Государственная политика Российской Федерации в области образования направлена на общедоступность образования, создание адаптивной образовательной среды, создание единого федерального культурного и образовательного пространства. Образование должно носить гуманистический характер, предполагающий приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

Гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости [47].

Однако по данным статистики в России более двух миллионов детей имеют ограничения по состоянию здоровья (8% всех детей), из них 582 тыс. составляют дети-инвалиды [46], которые нуждаются в особых условиях для получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов. В последние десятилетия наблюдается увеличение доли детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов от общего количества. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.

По данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2015 году в общеобразовательных организациях Российской Федерации обучалось 507 213 детей с ограниченными возможностями здоровья (3,5% от общего числа обучающихся), 246 370 детей-инвалидов (1,7%) [30].

Признание прав особого ребенка на образование, учет его индивидуальных потребностей и возможностей, организация комплексной помощи в процессе его развития и обучения, обеспечение оптимальных условий для его социализации и интеграции в общество в настоящее время представляется одной из важнейших задач социальной практики.

Перед большинством общеобразовательных организаций остро встают вопросы по организации образовательного процесса для обучающихся с нарушениями здоровья, в том числе по разработке адаптированных образовательных программ, рабочих программ по предметам и курсам по выбору, по оказанию психолого-педагогической помощи всем участникам образовательного процесса.

Данное пособие адресовано, в первую очередь, педагогам образовательных организаций, реализующих практику инклюзивного и интегрированного образования. В нем даны практические рекомендации по организации обучения детей с различными нарушениями здоровья с учетом их индивидуальных особенностей и реализации их особых образовательных потребностей.

Рекомендации разработаны в соответствии с основополагающими нормативными документами, регулирующими организацию образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов.

1. ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Решение проблемы воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья является в наши дни актуальным в силу объективных сложностей социального функционирования и вхождения ребенка в общество. Современный социальный заказ находит воплощение в трех основных подходах к обучению детей с ОВЗ: дифференцированном (сегрегационном), интегративном и инклюзивном.

1.1. Дифференцированное образование

Для обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ОВЗ в нашей стране действуют общеобразовательные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, в них создается специальная коррекционно-развивающая среда, обеспечивающая адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения качественного образования, лечение и оздоровление, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

В таких организациях обучаются глухие, слабослышащие и позднооглохшие, слепые, слабовидящие и поздноослепшие дети, дети с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственно отсталые, а также другие дети с ограниченными возможностями.

Содержание общего образования и условия организации обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной основной общеобразовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

В основе такой формы обучения лежит *сегрегационный подход*, в результате которого в образовательных учреждениях (реже – медицинских или учреждениях социальной защиты населения) складываются относительно гомогенные (достаточно однородные по составу) группы воспитанников, обучающихся [44]. С учетом типических особенностей и образовательных потребностей для каждой из таких групп создаются специальные условия обучения, воспитания и развития, включающие: использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов и специальных технических средств; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; обеспечение специальных условий для свободного доступа в образовательные организации и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающихся с ОВЗ.

В таких учреждениях учатся глухие, слабослышащие и позднооглохшие,

слепые, слабовидящие и поздноослепшие дети, дети с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственно отсталые, а также другие дети с ограниченными возможностями здоровья [44].

Являясь государственным институтом, специальное образование возникло и развивалось как особая форма отражения ценностных ориентаций государства. Выделяют пять основных периодов в истории становления и развития российской национальной системы специального образования. За это время общество прошло исторический путь от ненависти до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии [43].

Первый период эволюции характеризуется сменой агрессии и нетерпимости на заботу о лицах с ОВЗ в учреждениях общественного призрения и церкви.

Осознание необходимости призрения лиц с ОВЗ сменяется осознанием возможности их обучения. Данное изменение общественного сознания характеризует собой начало второго этапа – открытие в начале 19 века первых специальных учреждений: для глухонемых и слепых. Открытие специальных школ в России стало важным этапом становления специального образования, оно произошло под влиянием стремления российских монархов во всем копировать западноевропейский образ жизни. В России к этому времени еще не сложились все необходимые социокультурные предпосылки для осознания возможности и целесообразности обучения детей с сенсорными нарушениями – модель организации их обучения была заимствована, но не понята в должной степени [33].

Осознание возможности обучения детей с отклонениями переходит в признание их права на образование. Этот период считается временем становления системы специального образования – в начале 20 века в России создается сеть специальных образовательных учреждений трех видов: для слепых, глухих и умственно отсталых детей.

После революции 1917 г. система специального образования впервые становится частью государственной образовательной системы. Но формируемая сеть специальных учреждений находилась под тотальным контролем государства, которое изолировало специальные школы от других образовательных институтов. В результате в нашей стране ведущим типом специального образовательного учреждения становятся закрытые школы-интернаты круглогодичного содержания, в которых дети находились в полной изоляции от общества, семьи, нормально развивающихся сверстников [1].

Четвертый период исторического развития характеризуется развитием и дифференциацией системы специального образования. После постановления ЦК ВКП(б) «О всеобуче» на детей с ОВЗ распространяются общеобразовательные нормативы обучения – образование носит «цензовый характер». Необходимость усвоения ребенком с отклонениями государственного стандарта (ценза)

предопределила интенсивную разработку дефектологической науки и развитие классификаций детей с отклонениями в умственном и физическом развитии [33]. К 1990 г. общее число специальных школ составило 2 789 (около 575 тыс. учащихся) [43].

На современном этапе развития российского общества специальное образование включает разные типы школ в соответствии с характером нарушений у детей, является государственным институтом образования, имеет собственную нормативно-правовую базу, регламентирующую государственную систему коррекционной поддержки и социальной защиты детей с ОВЗ, и направлено на реализацию их прав на получение образования.

Но еще Л.С. Выготский писал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает ограниченное жизненное пространство, в котором все приспособлено к дефекту ребенка и не вводит его в настоящую жизнь. Обучение в специальной школе развивает в ребенке навыки, которые порой не только не способствуют его социализации, но напротив ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Сегрегационный подход в обучении лиц с ограниченными психическими и физическими возможностями на современном этапе представляется менее социально перспективным не только из-за больших финансовых затрат, но и в силу того, что он приводит к усугублению складывающегося социального неравенства и нередко выступает предпосылкой маргинализации тех граждан, которым ограничен доступ к качественному образованию, в категорию которых зачастую попадают люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [44]. Поэтому на сегодняшний день в России, как и в большинстве западных стран, сложился определенный консенсус относительно важности интеграции детей-инвалидов. В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р, *создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ОВЗ, а также расширение возможностей обучения детей с ОВЗ в неспециализированных образовательных учреждениях, входит в перечень целевых ориентиров развития системы образования* [17].

1.2. Интегрированное образование

Задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Л.С. Выготский рассматривал компенсацию не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Он считал, что широчай-

шая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования. Никто не отрицает необходимость последнего, но специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению.

Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею *интегрированного обучения*. Им сформулирован ряд теорий, получивших в дальнейшем свое развитие в работах его последователей А.Н. Леонтьева, В.В. Лебединского, Т.А. Власовой и М.С. Певзнер и др., что позволило создать концепцию современной системы образования и воспитания детей с различными отклонениями в развитии. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы начинает все активнее воплощаться в России.

Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них [2]. Интегрированное обучение, по мнению Н.Д. Шматко, – закономерный этап развития системы специального образования [24]. «Под процессом интеграции лиц с особенностями развития в коррекционной педагогике понимается процесс включения этих лиц во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования» [26].

В основе интегративного подхода лежит *концепция нормализации*, принятая в США и Канаде в 70-х годах XX века, она делает упор на воспитание в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором живет человек. Она стала началом движения за гражданские права тех, кто ранее был исключен из общества, в том числе людей с инвалидностью. Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии позволили создать наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную образовательную среду в системе массового образования. Кроме того, городская инфраструктура была сделана максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями, были сняты информационные и иные барьеры, которые ограничивали возможности участия этой категории населения в социальной жизни. В основе понятия «нормализация» лежат следующие положения:

- ребенок с особенностями развития – человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности;
- общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к нормальным.

К сожалению, в СССР идея интегрированного обучения не нашла активной поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента она длительное время являлась предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР (70-е годы – Э.И. Леонгард под руко-

водством проф. Ф.Ф. Рау; с 80-х гг. – коллектив исследователей под руководством Н.Д. Шматко).

С конца 1970-х – начала 1980-х гг. в массовых школах начинают открываться специальные классы для детей с задержкой психического развития ЗПР. Открываются первые экспериментальные классы для глубоко умственно отсталых обучающихся. Однако в условиях классно-урочной коллективной учебной деятельности, единства учебных планов и программ, проблема индивидуализации в основном рассматривалась только в плане индивидуального подхода, в котором наиболее важными элементами были такие, как дозирование заданий, упрощение учебного материала, дифференциация требований к качеству результатов учебной работы. Педагоги создавали элементы коррекционной школы внутри стандартного образовательного учреждения. Большое значение этот подход имел при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в сельских малокомплектных школах в условиях отсутствия возможности их обучения в специализированных учебных заведениях. Однако в таком подходе был существенный недостаток: он направлен не столько на включение ребенка в социум, сколько на минимизацию требований к усвоению учебного материала.

Только с начала 90-х годов ряд образовательных учреждений в России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) вошли в режим организации интегрированного обучения [3]. В 1991 году по инициативе Центра лечебной педагогики была создана школа № 1321 «Ковчег», которая стала одной из первых школ в России, реализующих на практике принципы интегрированного (совместного) обучения детей с особенностями развития в среде здоровых сверстников. С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», в результате которой в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов.

Современная российская специальная педагогика всемерно поддерживает шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с ранним коррекционным характером воспитания детей (В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Е.А. Стребелева, С.Г. Шевченко и др.) и их интеграцию в детские сообщества общего воспитания и образования (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицина, Д.С. Шилов и др.). Но процесс интеграции в России значительно отличается от западноевропейского, а поэтому механическое калькирование западных моделей интеграции неэффективно.

Т.В. Фурьева выделяет два типа интеграции: *индивидуальную и социальную*. Индивидуальная интеграция предполагает обеспечение нормальной жизни человека как системы, являющейся, в свою очередь, частью другой, большей системы; он ориентирован на формирование у ребенка человеческих способно-

стей к действиям и переживаниям. Социальная интеграция как дополнение к личной интеграции предполагает вхождение особого ребенка в систему социальных взаимосвязей, включение в ролевую систему, приобретение чувства групповой и социальной принадлежности [48]. Поэтому на современном этапе наиболее перспективной является «модель надстраивания» [15], при которой формируется учреждение интегрированного типа. За структурными подразделениями (модулями) закрепляются определенные функции и доля ответственности за развитие детей с особыми потребностями. Развертывание недостающих элементов осуществляется комплексно: через решение отдельных технических, кадровых, технологических, управленческих и социально-правовых задач, направленных на обеспечение образовательных, социальных, медицинских и реабилитационных услуг населению. Важной составляющей становится система дополнительного образования, поскольку в ней сосредоточен значительный потенциал, направленный на компенсацию неразвитых функций детей с ОВЗ.

С точки зрения организации учебно-воспитательного процесса на сегодняшний день в нашей стране реализуются следующие модели интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья:

- *временная частичная интеграция*, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных различных мероприятий воспитательного характера.
- *постоянная частичная интеграция*, при которой обучающиеся с ОВЗ проводят с нормативно развивающимися детьми только часть учебного и внеклассного времени, такая интеграция эффективна для детей, которые способны наравне с нормально развивающимися сверстниками овладеть только небольшой частью необходимых умений и навыков;
- *постоянная полная интеграция*, при которой обучающиеся с ОВЗ по 1–2 человека включаются в обычные группы детского сада или классы школы, при этом они обязательно получают коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи в логопункте детского учреждения), либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах системы здравоохранения), такая интеграция эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития близки к возрастной норме и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению;
- *постоянная неполная интеграция* реализуется при организации образовательного процесса тех обучающихся с ОВЗ, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в систематической и

значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени;

- *эпизодическая интеграция* – целенаправленная организация минимального социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, реализуется при организации образовательного процесса для обучающихся, имеющих тяжелые нарушения развития, не позволяющие ребенку длительное время находится в обществе нормативно развивающихся сверстников [24].

Перечисленные модели ориентированы на обеспечение возможности подобрать каждому ребенку ту форму интеграции, которая доступна и полезна для его психического развития, образования и формирования жизненной компетенции. Реализация всех этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны учителя-дефектолога, который помогает массовым педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

Интеграция предполагает, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом. Однако меняться быстро общество не способно, и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции (индивидуальной интеграции) и отсутствии социальной. Жизнь ребенка с ОВЗ – это принятие своего недуга и постоянное преодоление социальных «барьеров», которые проявляются в искаженном восприятии его другими людьми. Но это не значит, что такой ребенок не имеет право жить полноценной жизнью, реализовывать свои желания, строить планы, общаться с друзьями. Поэтому постепенно концепция нормализации стала представляться не вполне совершенной, интеграцию стали определять как «позитивную дискриминацию» [3].

1.3. Инклюзивное образование

Конец 80-х годов прошлого столетия ознаменовался принятием ряда международных документов, способствующих изменению отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. В 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была единогласно принята Конвенция о правах ребенка, которую на сегодняшний день подписали 193 страны. В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека. В 1994 году под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) прошла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, на которой был введен в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашен принцип *инклюзивного образования*. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и уча-

стие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всей системы образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

Как писал Дэвид Митчелл, международный эксперт в области инклюзивного образования, «включающее образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба» [25].

В основу инклюзивного образования положена идеология, *которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.*

Обоснование необходимости инклюзивного образования:

- обязательства по правам человека и правам детей должны рассматриваться в равной степени;
- анализ того, что отвечает истинным интересам каждого ребенка, определяет, что именно является для него благом. Факты говорят, что институциональная (например, в интернатах, школах-интернатах) опека далеко не всегда отвечает интересам опекаемых людей;
- анализ данных говорит о том, что социальные услуги улучшаются в результате того, что становятся более гибкими и адаптируемыми [4].

В тех случаях, где ресурсы ограничены, «результат может быть достигнут без дополнительных ресурсов, если отношение и поведение участников поддерживают методологию инклюзии» [4].

Согласно ключевым принципам инклюзивного образования

- дети ходят в местные (находящиеся рядом с домом) детский сад и школу;
- программы раннего вмешательства осуществляются на основе принципа инклюзии и готовят к интегративному (в российской практике «комбинированному») детскому саду;
- методология разрабатывается для поддержки в обучении детей с различными способностями (таким образом, улучшается качество обучения не только детей с особыми потребностями, но и показатели всех детей);
- все дети участвуют во всех мероприятиях, где класс и школьная среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.) являются инклюзивными;
- индивидуальное детское обучение поддерживается совместной ра-

ботой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку [3].

Инклюзивное образование, если оно основано на гуманистических принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом. Инклюзивное образование реализуется через методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование предполагает создание условий для удовлетворения различных потребностей в обучении. «Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека (хотя им это не преподается специально), а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различие» [4].

Согласно материалам Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», инклюзия воспринимается следующим образом:

- инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы;
- инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями;
- инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями;
- инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников;
- желание дать доступ к среде и процессу образования отдельным обучающимся может выявить проблемы, требующие более общего и концептуального подхода для их решения;
- каждый ребенок имеет право получать образование в школе рядом со своим домом;
- многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе;
- инклюзия подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между школой и обществом.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях,

формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала. Это процесс развития *общего образования*, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, а не только дети с особыми потребностями.

Инклюзивное образование явилось логическим продолжением практики интегрированного обучения и не противоречило ей. Основное отличие и шаг развития заключается в том, *что в основе инклюзивных подходов лежит такое изменение образовательной среды школы, которое позволяет в максимальной мере соответствовать особым образовательным потребностям любого учащегося с нетипичным ходом развития*. При интеграции такого изменения и адаптации образовательной среды к особым потребностям ребенка не происходит, так как ребенок приспособляется к школе и существующей образовательной системе, а не школа к ребенку, как в случае инклюзии. Тем не менее, и интеграция, и инклюзия признаются закономерными этапами развития системы образования, логически продолжающими и не противоречащими друг другу.

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального взаимодействия наряду с освоением академических знаний.

2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

2.1. Международные и федеральные нормативные документы, регламентирующие организацию образования лиц с ОВЗ

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и отказ от представлений об организации отдельного обучения определили происходящие изменения в социально-культурной среде, переосмысление обществом отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, потребовали пересмотра и уточнения содержания нормативно-правового обеспечения.

Нормативно-правовую основу для организации образования детей с ОВЗ, детей с инвалидностью, в Российской Федерации составляют документы не-

скольких уровней:

- международные (подписанные СССР или Российской Федерацией);
- федеральные (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.);
- правительственные (постановления, распоряжения);
- ведомственные (Министерства образования СССР и Российской Федерации и др.);
- региональные (правительственные и ведомственные).

Международное законодательство в области закрепления права детей с ОВЗ и инвалидностью на получение образования имеет более чем полувековую историю развития.

Всеобщая Декларация прав человека от 10 декабря 1948 года стала основой для создания международно-правовой регуляции в области защиты прав личности человека. Декларация провозгласила как социальные, экономические и культурные права, так и политические и гражданские права. В статье 1 содержится историческое положение о свободе и равенстве достоинства и прав личности каждого человека: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах».

Декларация, принятая на третьей сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций (ООН) резолюцией 217 А (III) («Международный пакт о правах человека») от 10 декабря 1948 года, была рекомендована для всех стран-членов ООН.

В дальнейшем, в Декларации прав ребенка, принятой резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН (от 20 ноября 1959 г.) с целью обеспечения детям счастливого детства, выработаны основные принципы соблюдения прав путем формирования законодательных и других мер поддержки образования. Так, принцип 5, уточняет – «ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальные режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния».

В Конвенции «О борьбе с дискриминацией в области образования», принятой 14.12.1960 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки в культуры на ее одиннадцатой сессии, впервые были рассмотрены вопросы о существующей дискриминации в образовании и необходимости создания единых подходов к организации процесса обучения всех детей. В Конвенции признается, что ООН по вопросам образования, науки и культуры, исходя из многообразия систем образования, принятых в отдельных странах, должна не только устранять всякую дискриминацию в области образования, но и поощрять всеобщее равенство возможностей и равное ко всем отношение.

В 70-ых годах двадцатого столетия Международными организациями был

принят целый ряд рекомендаций, разъясняющих позиции сообщества по вопросам оказания содействия в развитии способностей и интеграции инвалидов, умственно отсталых лиц в общественную жизнь общества. Так, в Декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц» (Резолюция 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года) уточняется позиция международного сообщества о необходимости оказания умственно отсталым лицам помощи в развитии их способностей в различных областях деятельности и всемерного общественного содействия интеграции их в жизнь общества.

Через четыре года в Декларации ООН «О правах инвалидов» (принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года) отмечается, что инвалиды могут пользоваться всеми правами, изложенными в Декларации, а эти права должны быть признаны за всеми инвалидами без каких бы то ни было исключений и без различия и дискриминации. 16 декабря 1976 года Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1981 год Международным годом инвалидов, а период с 1983 по 1992-й год – Десятилетием инвалидов ООН. Наиболее важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 года Всемирной программы действий в отношении инвалидов. Дальнейшие мероприятия и предложения по осуществлению всемирной программы действий в отношении инвалидов конкретизированы во Всемирной программе действий в отношении инвалидов (принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 года). В программе перечислены основные мероприятия, которые необходимо провести на национальном уровне. Так, в Программе подчеркивается, что образование инвалидов должно по возможности проходить в рамках общей школьной системы, а ответственность за организацию процесса обучения должна возлагаться на органы образования. Интересен тот факт, что разрабатываемые и принимаемые государственные законы, касающиеся обязательного образования, должны распространяться на детей со всеми видами инвалидности, в том числе с самыми тяжелыми формами нарушений. Впервые обращается внимание на обязательные критерии, предъявляемые к государственной системе образования, которая должна быть гибкой и соответствовать:

- *индивидуализированности* – учет предполагаемых и согласованных потребностей каждого учащегося и направленность на достижение четко определенных целей обучения и краткосрочных задач, которые регулярно рассматриваются и при необходимости пересматриваются;
- *доступности* – образовательная организация должна находиться на небольшом расстоянии от дома или места жительства учащегося, за исключением особых случаев, когда потребности учащегося невозможно обеспечить в таких заведениях;
- *система должна быть всеобъемлющей*, т.е. должна обслуживать

всех лиц с особыми потребностями независимо от возраста и степени инвалидности, чтобы ни один ребенок школьного возраста не был лишен возможностей для получения образования вследствие его степени инвалидности или получал образование значительно хуже того, которое получают другие учащиеся.

Вопрос о создании условий не столько экономических, сколько педагогических в обычных школах для лиц с особыми образовательными потребностями, в частности, инклюзивного образования, настойчиво предложен в Декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», так называемой Саламанской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). В данной Декларации отмечено, что обычные школы с инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.

В обращении конференции были сформулированы положения для правительств:

- уделять первоочередное внимание необходимости придать «включающий» (инклюзивный) характер системе образования;
- включить принцип «включающего» (инклюзивного) образования как компонент правовой или политической системы;
- разрабатывать показательные проекты;
- содействовать обмену с государствами, имеющими опыт работы в сфере «включающей» (инклюзивной) деятельности;
- разрабатывать способы планирования, контроля и оценки образовательного обеспечения детей и взрослых;
- способствовать и облегчать участие родителей и организаций инвалидов;
- финансировать стратегию ранней диагностики и раннего вмешательства;
- финансировать развитие профессиональных аспектов «включающего» (инклюзивного) образования;
- обеспечивать наличие должных программ по подготовке учителей.

Вместе с тем усилия международного сообщества не были в достаточной мере эффективными: проведенный ООН мониторинг показал, что, несмотря на все изменения, инвалиды так и не получили равных возможностей, а во многих странах остались изолированными от общества. В связи с этим в 1994 году Генеральная Ассамблея ООН одобрила долгосрочную стратегию дальнейшего

осуществления Всемирной программы действий в отношении инвалидов, основной целью которой было провозглашено создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому человеку максимально развить его потенциал.

Самым значимым решением в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года).

В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов образование должно быть направлено на:

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица
 - предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
 - создание условий для освоения социальных навыков;
 - обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и приняла на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации.

Гарантия прав всех детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, на получение равного, бесплатного и доступного образования закреплена в целом ряде документов федерального уровня: Конституции Российской Федерации, Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных законах от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации», от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

Статья 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает также запрещение дискриминации по состоянию здоровья. В свою очередь, родителям предоставляется право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением.

Следует отметить, что термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» появился в российском законодательстве относительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии» заменены словами «с ограниченными возможностями здоровья», то есть имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», утвержденной Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271, обозначены отличительные черты российской школы XXI века:

«Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации».

«В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов».

Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы в числе целевых индикаторов программы обозначает долю общеобразовательных учреждений, «в которых создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития, в общем количестве общеобразовательных учреждений».

В июне 2012 года Президент РФ подписал Указ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» № 761 от 01.06.2012. Стратегия действий в интересах детей признает социальную исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально опасном положении) и ставит задачи:

- законодательного закрепления правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного,

общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование);

- обеспечения предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях;
- нормативно-правового регулирования порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.
- внедрения эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование;
- пересмотр критериев установления инвалидности для детей;
- реформирования системы медико-социальной экспертизы, имея в виду комплектование ее квалифицированными кадрами, необходимыми для разработки полноценной индивидуальной программы реабилитации ребенка, создание механизма межведомственного взаимодействия бюро медико-социальной экспертизы и психолого-медико-педагогических комиссий.
- внедрение современных методик комплексной реабилитации детей-инвалидов.

2.2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ о правах обучающихся с ОВЗ и мерах их социальной поддержки

В настоящее время основным Федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, вступивший в силу с 1 сентября 2013 года (далее Закон).

Закон регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и содержит ряд статей (42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Закон закрепил основные положения и понятия в части образования детей с ОВЗ:

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.

индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию

для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

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;

специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья – 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 образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В Законе установлены основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования – обучающимся предоставляются академические права на условия для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции (ст. 34); обучение по индивидуальному учебному плану, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами образовательной организации; предлагаются различные формы получения образования – в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в форме самообразования и семейного образования, допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения (ст. 17), в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ст. 16).

Также Закон определяет круг основных образовательных программ на каждой ступени обучения, дополнительные, профессиональные образовательные программы. Для обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, реализующих основные образовательные программы, создается адаптированная образовательная программа с учетом его особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. Кроме того, обучение ребенка с ОВЗ может ор-

ганизовываться по адаптированной основной образовательной программе, реализуемой в образовательной организации или классе для детей с нарушениями слуха, зрения, нарушений опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, с умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и др. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут приниматься на обучение по адаптированной общеобразовательной программе и по адаптированной основной общеобразовательной программе только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ст. 52). Подчеркивается, что повторное обучение, обучение по индивидуальному учебному плану или перевод на обучение по адаптированным программам возможны при не ликвидированной в установленные сроки академической задолженности с момента ее образования и в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ст. 58).

В Законе обозначено, что обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ЦППМСП), а также психологами, педагогами-психологами организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются (ст. 42).

В Законе впервые представлены направления деятельности психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, такие как: психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся; комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий; помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации. Психолого-педагогическая помощь в центре ППМС оказывается педагогами-психологами, социальными педагогами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами и иными специалистами.

Необходимо отметить, что Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» рассматривает организационные вопросы деятельности образовательной организации. Так, отмечается, что образовательная организация действует на основании устава, утвержденного в порядке, установленном законодательством Российской Федерации (ст. 25). Устав организации – правовой акт, определяющий порядок образования, компетенцию организации, ее функции, задачи, порядок работы.

В Уставе образовательной организации должна содержаться, наряду с информацией, предусмотренной законодательством Российской Федерации, сле-

дующая информация о: типе образовательной организации; учредителе или учредителях образовательной организации; видах реализуемых образовательных программ с указанием уровня образования и (или) направленности; структуре и компетенции органов управления образовательной организацией, порядок их формирования и сроки полномочий.

В соответствии со статьей 27 «Структура образовательной организации» образовательная организация самостоятельна в формировании своей структуры и может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся (филиалы, представительства, отделения, учебные и учебно-производственные мастерские, учебно-опытные хозяйства, художественно-творческие мастерские, интернаты, психологические и социально-педагогические службы, обеспечивающие социальную адаптацию и реабилитацию нуждающихся в ней обучающихся, и иные предусмотренные локальными нормативными актами образовательной организации структурные подразделения).

Свою деятельность образовательная организация может строить с учетом сетевой формы реализации образовательных программ, которая обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. Образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам [13].

2.3. Федеральный государственный образовательный стандарт как совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня

В настоящий момент сложилась система организации деятельности общеобразовательных учреждений, при которой в них могут обучаться дети с различными стартовыми возможностями. В соответствии с нормативными регламентами детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам в образовательной организации создаются условия для обучения в соответствии с уровнем психофизического развития, при постоянном мониторинге уровня достижений в освоении образовательной программы, а также проведении процедур промежуточной и итоговой аттестации.

Освоение основной образовательной программы должно обеспечить введение в социальную культуру не только нормативно развивающегося ребенка, но и ребенка, который выпадает из стандартного образовательного простран-

ства в связи с особенностями своего физического или психического развития. Введение такого ребенка в микросоциум общеобразовательной школы открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает готовность взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе [23].

Осознавая смысл ценность образования, ребенок овладевает действительно полезными для него знаниями и универсальными учебными действиями, развивает базовые жизненные компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, учится реализовать их в условиях семьи и гражданского общества.

При этом диапазон различий в развитии детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности столь велик, что единый итоговый уровень школьного образования – невозможен. В связи с этим требуется выделение нескольких уровней, соответствующих всему диапазону возможностей детей с ОВЗ, и соответственно – их стандартизация. Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: «академический» и формирование жизненной компетенции, что представляется разумным для образования любого ребенка, и совершенно необходимым для ребенка с ОВЗ. Возможно выделение нескольких уровней школьного образования с точки зрения результатов обучения: один из них является «цензовым», т.е. полностью сопоставимым с уровнем неполного и/или полного среднего образования обычных сверстников, другие принципиально не сопоставимы с цензом. 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. Соотношение взаимодействующих компонентов – «академического» и «жизненной компетенции» специфично для каждого уровня образования.

Данные положения нашли отражение в содержании утвержденных ФГОС дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155), ФГОС начального общего образования (Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373, от 22 сентября 2011 г. № 2357), основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897), ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598) и ФГОС образования обучающихся с УО/ИН (Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599).

Федеральный государственный образовательный стандарт – нормативный правовой акт, устанавливающий обязательные требования к условиям получения образования определенного уровня и (или) профессии, специальности и направлению подготовки. В стандарте для каждого уровня определены особенности реализации ФГОС; учет образовательных потребностей детей с ограни-

ченными возможностями здоровья; использование разнообразных организационных форм обучения и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, а также сроки освоения образовательной программы.

ФГОС представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. При этом в документе особо подчеркивается положение о том, что требования к результатам, структуре, условиям освоения основной образовательной программы основного общего образования должны учитывать возрастные, индивидуальные особенности обучающихся, включая особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [38].

В письме Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» дано разъяснение, что стандарт учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. В основной образовательной программе начального и основного общего образования, которая должна быть разработана в образовательном учреждении на основе ФГОС, можно заложить все специфические особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: увеличение сроков обучения; программу коррекционной работы; специальные пропедевтические разделы, направленные на подготовку обучающихся к освоению основной образовательной программы; особые материально-технические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования и др.

В соответствии с п. 19.8. ФГОС начального образования Программа коррекционной работы в образовательном учреждении должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования и должна обеспечить: выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии; осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

Для гарантированного получения общего образования обучающимися с

ОВЗ разрабатываются различные варианты ФГОС, отвечающих их общим и особым образовательным потребностям, диапазону возможных различий в уровне развития поступающего в школу ребенка. 19.12.2014 приказом № 1598 Минобрнауки РФ утвержден федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт). Стандарт применяется к правоотношениям, возникшим с 1 сентября 2016 года. Обучение лиц, зачисленных до этой даты, осуществляется по адаптированным образовательным программам до завершения обучения. В основу Стандарта для обучающихся с ОВЗ положены дифференцированный и деятельностный подходы. Стандарт предусматривает возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения образования обучающимися с ОВЗ [38].

Согласно Концепции федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 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. В образовании детей с ОВЗ особое значение придается развитию их жизненной компетенции. Соотношение компонентов «жизненной компетенции» и «академического» отражает специфику разработки каждой области образования в каждом варианте стандарта и для каждой категории обучающихся с ОВЗ. Это соотношение, по сути своей, отражает степень активности и независимости жизни, к которой мы готовим детей с ОВЗ, исходя из представлений об их возможностях и ограничениях [23].

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

Овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ОВЗ можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей. При разработке содержания компонента «жизненной компетенции» принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ре-

бенку, т.е. может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие. Логика ориентации на актуальный уровень психического развития ребенка и опережающее усложнение среды его жизнедеятельности [23].

Соответственно, в структуре содержания образования для каждого уровня условно выделяются и рассматриваются два взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: «академический» и «жизненной компетенции». Их соотношение специфично для каждого уровня образования.

- I уровень образования в целом *соответствует уровню образования нормативно развивающихся сверстников* к моменту завершения школьного образования, предполагая при этом и удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, как в академическом компоненте, так и в области жизненной компетенции. Этот уровень может реализовываться как в массовой школе, в том числе по адаптированным образовательным программам (АОП) в стандартные сроки обучения, так и в специальной образовательной организации по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП), в пролонгированные сроки обучения. Обучающиеся с ОВЗ проходят промежуточную и итоговую аттестацию, как и нормативно развивающиеся сверстники. По окончании обучения при положительных результатах итоговой аттестации получают документ государственного образца – аттестат об основном общем (IX(X) класс) или среднем (полном) общем образовании (XI (XII) класс).

- II уровень школьного образования *изменен в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников* за счет значительного редуцирования его «академического» компонента и специфического расширения области развития жизненной компетенции ребенка. Этот уровень образования реализуется по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП) в пролонгированные сроки обучения, конечные результаты не соотносятся с конечными результатами образования нормативно развивающихся сверстников. Итоговая аттестация обучающихся по содержанию и форме проведения отличается от аттестации выпускников массовой школы. По окончании обучения обучающиеся получают документ государственного образца – свидетельство об обучении.

- III уровень школьного образования характеризуется тем, что *академический компонент редуцируется* до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом максимально расширяется область развития его жизненной компетенции за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме [23]. Данный уровень обучения предполагает разработку в рамках адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Планируемые результаты обучения индивидуализированы с учетом

особенностей каждого обучающегося, при необходимости могут быть пересмотрены в течение учебного года. Итоговая аттестация рассматривается на уровне достижения планируемых результатов обучения. По окончании обучения обучающиеся получают документ государственного образца – свидетельство об обучении.

В образовании детей с ОВЗ ФГОС предусматривает стандартизацию:

- результатов образования;
- структуры образовательной программы;
- условий получения образования.

Выделяют четыре базовых варианта ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Требования к структуре, условиям и результатам коррекционной работы для каждого уровня образования задаются ФГОС для обучающихся с ОВЗ применительно к каждой категории детей в данном варианте.

Педагоги, реализующие программу коррекционной работы в образовательной организации, должны иметь соответствующую квалификацию и уровень образования. Они могут работать в системе образовательных организаций, для отдельных категорий обучающихся с ОВЗ – в системе здравоохранения, где есть специалисты необходимого ребенку профиля (Центр психолого-педагогической коррекции и реабилитации, ПМС-центры, сурдологический центр, ПМПК и др.).

Первый вариант специального стандарта

Этот вариант адресован обучающимся с ОВЗ, достигшим к моменту поступления в школу уровня развития, близкого к возрастной норме и имеющим положительный опыт общения со здоровыми сверстниками.

Ребенок получает образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья.

Актуальными для включенного в общеобразовательную среду ребенка с ОВЗ являются требования к результатам обучения по основной образовательной программе (заданные действующим ФГОС), и специальные требования к Программе коррекционной работы, направленной на развитие жизненной компетенции и преодоление трудностей в освоении «академического» компонента образования. Устанавливаются следующие обязательные направления коррекционной работы:

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми и учащимися по вопросам создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации

обучения;

- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.
- специальная поддержка в освоении основной образовательной Программы.

В соответствии с установленной для первого варианта структурой Программы коррекционной работы определяются специальные требования к результатам коррекционной работы по отношению к каждой категории обучающихся с ОВЗ.

Родители обучающегося с ОВЗ, готового к обучению в общеобразовательной среде, выражают в письменной форме желание обучать своего сына/дочь совместно со здоровыми сверстниками, а также – готовность систематически оказывать помощь своему ребенку дома.

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

Неспособность ребенка с ОВЗ полноценно освоить отдельный предмет школьной программы не должна служить препятствием для выбора или продолжения освоения первого варианта стандарта.

Обязательным условием освоения первого варианта стандарта является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка – создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании полноценной жизненной компетенции. Обязательной является подготовка педагогического и детского коллектива к включению в него ребенка с ОВЗ, способного освоить первый вариант специального стандарта [23].

Второй вариант специального стандарта

Ребенок получает образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, при этом находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития и в более пролонгированные календарные сроки. Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития категории детей и дополнительно приспособляются к конкретному ребенку. Условием освоения второго варианта стандарта является организация специального обучения и воспитания для реализации как об-

щих, так и особых образовательных потребностей. Второй вариант стандарта отличается от первого и усилением внимания к формированию полноценной жизненной компетенции, использованию полученных знаний в реальных условиях. В связи с неизбежной вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к дефекту ребенка и ограничивающей его жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по введению ребенка в более сложную социальную среду. Смыслом такой работы является поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов ребенка [23].

Второй вариант ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ может быть реализован в образовательных организациях, работающих как по адаптированным основным общеобразовательным программам, так и по основным образовательным программам, которые способны обеспечить специальные условия обучения и воспитания.

Третий вариант специального стандарта

Третий вариант не предполагает освоения образования, по содержанию и итоговым достижениям сопоставимого с образованием сверстников, не имеющих нарушений здоровья. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения.

В структуре содержания «академический» компонент редуцирован за счет расширения области развития жизненной компетенции. Ребенок находится в среде сверстников с ограничениями возможностей здоровья. Детский коллектив и рабочее место организуются в соответствии с нуждами данной категории детей и особенностями развития конкретного ребенка. Обязательной является организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей, при необходимости индивидуализируется и содержание основной программы обучения.

В связи со значительной вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к дефекту ребенка и ограничивающей его жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по введению ребенка в более сложную и богатую среду. Смыслом этой работы является расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов ребенка в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов таких детей с их нормально развивающимися сверстниками [23].

Третий вариант ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ может быть реализован в образовательных организациях, работающих по адаптированным основным общеобразовательным программам. Также возможна реализация данного варианта в образовательных организациях, работающих по основным образовательным программам и способным обеспечить требуемые для данного варианта

ФГОС условия обучения и воспитания.

***Четвертый вариант специального стандарта
(индивидуальный уровень конечного результата школьного образования)***

Четвертый вариант не предполагает освоения образования, по содержанию и итоговым достижениям сопоставимого с образованием сверстников, не имеющих нарушений здоровья. Ребенок получает образование, уровень которого определяется, прежде всего, его индивидуальными возможностями. При значительном ограничении и утилитарности содержания «академического» компонента образования требуется максимальное углубление в область развития жизненной компетенции. В этом варианте стандарта обязательной и единственно возможной является индивидуальная образовательная программа. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения.

Ребенок находится в среде сверстников с различными нарушениями развития, при этом их проблемы не обязательно должны быть однотипны. Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития конкретного ребенка. Обязательной является специальная организация всей жизни ребенка для реализации его особых образовательных потребностей в условиях школы и дома. Требуется специальная работа по введению ребенка в более сложную предметную и социальную среду, ее смыслом является индивидуально дозированное поэтапное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов таких детей с их нормально развивающимися сверстниками. Таким образом, данный вариант стандарта, как и предыдущий, предусматривает не только адаптацию ребенка к условиям домашней жизни, но и доступное ему социальное развитие [23].

Организацию образовательного процесса для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжелыми и множественными нарушениями развития регламентирует ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), который включает два базовых варианта.

***Первый вариант
образования обучающихся с умственной отсталостью***

Первый вариант предполагает, что обучающийся с легкой умственной отсталостью получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничения здоровья, в пролонгированные сроки.

Обязательной является организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей.

Организация должна обеспечить требуемые для этой категории обучающихся условия обучения и воспитания. Одним из важнейших условий обучения

ребенка с легкой умственной отсталостью в среде других обучающихся является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с ними [39].

Второй вариант образования обучающихся с умственной отсталостью

Второй вариант предполагает, что обучающийся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой), тяжелыми и множественными нарушениями развития получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничения здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант реализуется для обучающихся, имеющих интеллектуальное и психофизическое недоразвитие (от умеренной до глубокой степени тяжести), локальные или системные нарушения здоровья, текущие психические и соматические заболевания. Ребенок находится в среде сверстников с различными нарушениями развития, при этом их проблемы не обязательно должны быть однотипны. Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития конкретного ребенка. Обязательной является специальная организация всей жизни ребенка. При организации обучения на дому или семейного образования обязательным является расширение жизненного опыта ребенка и социальных контактов в доступных ему пределах.

Специальное обучение и воспитание направлено на реализацию особых образовательных потребностей в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и др.) [39].

В помощь педагогам образовательных организаций, организующих образовательный процесс для обучающихся с ОВЗ, Министерство образования и науки Российской Федерации выпустило пакет методических рекомендаций:

- Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ»;
- Рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по реализации моделей раннего выявления отклонений и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей от 13 января 2016 г. № ВК-15/07;
- Рекомендации Министерства образования и науки Российской Фе-

дерации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в Российской Федерации от 23 мая 2016 г. № ВК-1074/07;

- Рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивной школе от 2 февраля 2016 г. № ВК-163/07;

- Сборник программ-лауреатов Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы» для психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

2.4. Локальные акты образовательной организации, регламентирующие организацию обучения детей с ОВЗ

В соответствии со статьей 30 «Локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения» закона Российской Федерации «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [47]:

1. Образовательная организация принимает локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации в порядке, установленном ее уставом.

2. Образовательная организация принимает локальные нормативные акты по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности, в том числе регламентирующие правила приема обучающихся, режим занятий обучающихся, формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся, порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся. В том числе и в части образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

3. При принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся и работников образовательной организации, учитывается мнение советов обучающихся, советов родителей, представительных органов обучающихся, а также в порядке и в случаях, которые предусмотрены трудовым законодательством, представительных органов работников (при наличии таких представительных органов).

4. Нормы локальных нормативных актов, ухудшающие положение обучающихся или работников образовательной организации по сравнению с установленным законодательством об образовании, трудовым законодательством поло-

жением либо принятые с нарушением установленного порядка, не применяются и подлежат отмене образовательной организацией.

Анализ содержания данной статьи закона позволяет сделать вывод, что за руководителем образовательной организации закреплено право самостоятельно формировать нормативное поле, на него возлагается ответственность (административная, дисциплинарная) за разработку и соответствие действующему законодательству.

При этом руководитель образовательной организации при определении перечня локальных нормативных актов по основным вопросам организации и осуществлении образовательной деятельности руководствуется письмом Минобрнауки России от 01.04.2013 № ИР-170/17. Перечень направлений, представленный в письме, по которым должны быть разработаны локальные нормативные акты, далеко не избыточный, а минимальный, как максимально обязательный.

С учетом компетенций, права, обязанности и ответственности образовательной организации примерный Перечень локальных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации в части обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов включает в себя:

- Положение о реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении (об особенностях организации обучения и воспитания детей с ОВЗ и др.);
- Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) с приложением (приказ о создании ПМПк, приказ о составе ПМПк на начало нового учебного года, должностные обязанности членов ПМПк и др.);
- Положение об организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и ребенка с инвалидностью в учебном процессе, в т.ч. через договор о сетевом взаимодействии с центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи или со специальными (коррекционными) образовательными учреждениями, лечебно-профилактическими учреждениями, учреждениями здравоохранения, учреждениями социального обслуживания;
- Договор с родителями детей с ОВЗ;
- Положение о разработке и реализации индивидуального учебного плана, который обеспечивает освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;
- Положение о разработке и реализации адаптированной образовательной программы, рабочей программе по предмету, курсу и др.

Все локальные нормативные акты образовательной организации в части обучения детей с ОВЗ целесообразно утверждать через издание приказа, так как

они имеют прямое или косвенное отношение к участникам образовательного процесса и требует обязательного ознакомления с ними.

Унифицированной формы для такого приказа не предусмотрено, поэтому руководитель образовательной организации вправе определить ее самостоятельно. В приказе об утверждении локального акта необходимо отразить:

- дату введения локального нормативного акта в действие;
- указание об ознакомлении работников с локальным нормативным актом и сроки для этого;
- фамилии и должности лиц, ответственных за соблюдение локального нормативного акта.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» не требует обязательной регистрации локальных нормативных актов в качестве дополнений к уставу в соответствующих органах.

Вместе с тем, локальные акты образовательной организации не могут противоречить ее Уставу и действующему законодательству. В Уставе должен быть приведен перечень локальных актов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения, в который должны входить должностные инструкции, определяющие обязанности работников образовательного учреждения, правила внутреннего распорядка, правила поведения обучающихся и положения, охватывающие все стороны деятельности образовательного учреждения (в том числе в части обучения детей с ОВЗ) [13].

Образовательные учреждения принимают локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения, в пределах своей компетенции в соответствии с действующим законодательством об образовании в порядке, установленном ее уставом, по всем основным характеристикам организации образовательного процесса.

При принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся и работников, должно учитываться мнение коллегиального органа управления и органов самоуправления учреждения образования в соответствии с уставом. Локальный нормативный правовой акт утверждается (подписывается) руководителем образовательного учреждения.

Если требуется разъяснение целей и мотивов принятия нормативного правового акта, то в проекте дается вступительная часть – преамбула, однако положения нормативного характера в преамбулу не включаются [13].

При необходимости для полноты изложения вопроса в нормативных правовых актах образовательного учреждения могут воспроизводиться отдельные положения актов законодательства различного уровня, которые должны иметь ссылки на эти акты.

Нормы локальных нормативных актов, ухудшающие положение обучаю-

щихся или работников по сравнению с установленным законодательством об образовании, либо принятых с нарушением установленного порядка не подлежат применению.

В настоящее время нет обязательных требований к оформлению локальных актов. Требования ГОСТа Р 6.30-2003 «Унифицированные системы документации. Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов» являются рекомендуемыми [13].

2.5. Адаптированная образовательная программа для обучающихся с ОВЗ

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.) комплексно регулирует отношения в сфере образования, в том числе образования лиц с ОВЗ, отдает приоритет инклюзивному образованию, ориентирует на разные образовательные потребности и устанавливает особенности организации образовательного процесса и индивидуальный подход к обучению каждого ребенка. В части 6 ст. 11 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обозначается, что «в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования» [47]. Тем самым Закон устанавливает возможность адаптировать образовательную программу с учетом особенностей психофизического развития и специальных образовательных потребностей лиц с ОВЗ, обеспечивая их право на образование.

Федеральные государственные стандарты задают целевые и содержательные ориентиры в обеспечении права детей с ОВЗ на образование посредством создания адаптированных образовательных программ с учетом особенностей их психофизического развития и специальных образовательных потребностей, организации комплексной помощи в процессе развития и обучения, обеспечения оптимальных условий для социализации.

Разработка и реализация адаптированной образовательной программы (АОП) в соответствии с законодательством РФ является зоной ответственности образовательной организации.

Основные этапы разработки АОП:

- изучение нормативно-правовой документации;
- изучение рекомендаций ПМПК по созданию специальных условий образования;
- изучение готовности образовательной организации к реализации образовательного процесса для данной категории обучающихся;
- составление обобщенной характеристики обучающихся на основа-

нии документаций ПМПК и результатов медицинского обследования;

- проведение психолого-медико-педагогического консилиума по разработке АОП;
- подготовка проекта АОП;
- обсуждение проекта АОП на заседании методического совета образовательной организации;
- принятие проекта АОП на педагогическом совете, утверждение и введение в действие приказом директора.

В случае необходимости образовательная организация может вносить изменения и дополнения в АОП.

В основу формирования АОП для обучающихся с ОВЗ положены следующие принципы:

- принципы государственной политики РФ в области образования (гуманистический характер образования, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, светский характер образования, общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников и др.);
- принцип учета типологических и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
- принцип коррекционной направленности образовательного процесса;
- принцип развивающей направленности образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности обучающегося и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;
- онтогенетический принцип;
- принцип преемственности, предполагающий взаимосвязь и непрерывность образования слабовидящих обучающихся на всех ступенях;
- принцип целостности содержания образования, поскольку в основу структуры содержания образования положено не понятие предмета, а – «образовательной области»;
- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивает возможность овладения слабовидящими обучающимися всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной и учебной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;
- принцип переноса усвоенных знаний и умений и навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность обучающегося к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире;

- принцип сотрудничества с семьей [16].

Адаптированная образовательная программа должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный. Целевой раздел определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации основной образовательной программы начального общего образования, а также способы определения достижения этих целей и результатов. Содержательный раздел определяет общее содержание начального общего образования и включает программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов (в том числе, программу коррекционной работы). Организационный раздел определяет общие рамки организации образовательного процесса, а также механизмы реализации основной образовательной программы [16].

В пояснительной записке к адаптированной образовательной программе целесообразно давать психолого-педагогическую характеристику и описание особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, и, соответственно, ключевые идеи организации образовательного процесса для данной категории обучающихся на начальной ступени школы. Планируемые результаты освоения обучающимися АОП должны отражать предметные, метапредметные и личностные результаты обучения по каждому направлению, для каждой образовательной области.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения АОП, в отличие от данного компонента основной образовательной программы, должна представлять не только требования к предметным, метапредметным и личностным результатам на данной ступени образования, но и требования к использованию знаний и умений на практике, к активности и самостоятельности их применений, а также специальные *требования к развитию жизненной компетенции* обучающегося в соответствии с его индивидуальными возможностями.

Особого внимания в содержательном разделе АОП заслуживает программа коррекционной работы. Согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- возможность освоения детьми с ОВЗ основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении [38].

Условия реализации и результаты коррекционной работы определяются

применительно к каждой категории детей.

В организационном разделе особого внимания заслуживает система условий реализации АОП, которая должна включать описание условий и ресурсов образовательной организации, обоснование необходимых изменений в имеющихся условиях с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и требованиями ФГОС, описание системы оценки условий реализации АОП для обучающихся с ОВЗ.

Условия освоения основных образовательных программ

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;
- обеспечение преемственности программ дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;
- значение видов деятельности и форм общения для определения целей образования и путей их достижения;
- обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;
- обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основных образовательных программ;
- оценка динамики учебных и внеучебных достижений обучающихся;
- возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательной организации.

Описанные выше условия освоения основных образовательных программ обеспечивают получение качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в соответствии со своими возможностями и индивидуальными потребностями наравне с другими сверстниками в образовательных организациях [13].

2.6. Рабочая программа учителя по предмету как часть адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ

Программы отдельных учебных предметов, курсов (рабочие программы) должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения адаптированной образовательной программы.

Рабочие программы отдельных учебных предметов, курсов разрабатываются на основе требований к результатам освоения адаптированной образовательной программы.

Рабочая программа – нормативный документ (локальный нормативный акт общеобразовательной организации), определяющий содержание, объем, структуру учебного процесса по изучению конкретной учебной дисциплины, основывающийся на государственном образовательном стандарте и примерной

программе по учебному предмету, рекомендованной (допущенной) федеральными органами образования.

Цель рабочей программы – планирование, организация, коррекция учебного процесса, управление учебным процессом по изучению учебной дисциплины.

Задачи рабочей программы – определение основных методических подходов и последовательности изучения учебной дисциплины с учетом особенностей учебного процесса общеобразовательного учреждения (организации) и контингента учащихся в текущем учебном году.

Разработка рабочих программ по учебным предметам проводится на основе ФГОС и примерных программ, рекомендованных (допущенных) федеральными органами образования.

Перед тем как начать составлять планирование по каждому предмету, необходимо определить нижнюю границу программных требований для каждого конкретного ребенка. Так как при составлении планирования необходимо опираться на основную общеобразовательную программу, то требуется учитывать основные знания, умения и навыки, предполагаемые базовым уровнем программы по данному предмету (фундаментальное ядро образования). Для этого необходимо определить, какие из заложенных в программе учебных компетенций являются наиболее важными, и влияют на усвоение программы в будущем. При этом нужно уделить особое внимание формированию *универсальных учебных действий*, поскольку, их сформированность поможет преодолевать ту или иную дефицитарность при усвоении программы.

Особенности планируемых результатов образования обучающихся с ОВЗ рассмотрены в Приказах Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1576 и № 1577.

В указанных выше нормативных документах также представлены *обязательные* компоненты рабочей программы учителя.

Структура рабочей программы является формой представления учебного предмета (курса) как целостной системы. Особенности содержания, в том числе число часов, отводимых на изучение отдельных тем, количество теоретических и практических занятий, планируемые результаты освоения программы, особенности контроля, условия реализации образовательного процесса (материально-технические, технологические, информационные) определяются индивидуальными особенностями обучающихся с ОВЗ и их особыми образовательными потребностями. Отражая взаимосвязи отдельных компонентов, представляя их в комплексе, учитель при проектировании рабочей программы выстраивает систему организации учебно-воспитательного процесса. Это позволяет создать условия для дифференциации и индивидуализации процесса обучения. Поэтому ***рабочие программы отдельных учебных предметов для обучающихся с ОВЗ***

могут содержать:

1. пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели данного уровня образования с учетом специфики учебного предмета и особенностей обучающихся;
2. общую характеристику учебного предмета;
3. описание места учебного предмета в учебном плане;
4. особые образовательные потребности обучающихся, для которых разработана программа;
5. личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета и жизненные компетенции, которые должны формироваться у обучающихся в процессе обучения;
6. содержание учебного предмета;
7. информацию о внесенных изменениях в примерную программу или авторскую программу и их обоснование.
8. тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности и основными видами коррекционной работы, реализуемыми в рамках данного курса;
9. описание специальных образовательных условий, необходимых для успешного освоения программы.

Пункты 2, 3, 4 могут войти в содержание пояснительной записки. Пункт 5 «Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса» раскрывается в тексте пояснительной записки, затем конкретизируются в содержании или тематическом (или календарно-тематическом) планировании.

При составлении рабочих программ по общеобразовательным предметам для детей с особыми образовательными потребностями необходимо предусмотреть возможность:

- частичного выполнения общей учебной программы в соответствии с возможностями учащегося (например, можно исключить раздел «ученик получит возможность научиться»);
- сокращения числа и объема учебных заданий с одновременным усилением внимания к главным, ключевым темам, понятиям, компетенциям;
- альтернативного замещения трудновыполнимых заданий: например, вместо письменной работы – моделирование, рисование, работа с натуральными объектами по той же теме; вместо черчения и измерения геометрической фигуры – только ее измерение и т.п.;
- предоставление возможности выбора объекта изучения в рамках одной темы; возможность замещения объемных устных или письменных заданий другими, более доступными для ребенка видами и формами работы (несколько небольших сообщений вместо одного большого, устное сообщение или

рисунок по результатам наблюдения и т.д.) [11].

Во избежание разночтений на уровне общеобразовательного учреждения (организации) необходимо разработать единые подходы к написанию и оформлению рабочих программ, закрепив их локальным актом – Положением о рабочей программе.

Рабочие программы рассматриваются органом самоуправления, которому в соответствии с уставом общеобразовательного учреждения (организации) делегированы данные полномочия. По итогам рассмотрения оформляется протокол.

Общеобразовательное учреждение (организация) может вносить изменения и дополнения в содержание рабочих программ, рассмотрев их на заседании органа самоуправления. Корректировка тематического (или календарно-тематического) планирования осуществляется по согласованию с методическим объединением.

Общеобразовательное учреждение (организация) самостоятельно устанавливает сроки, на которые разрабатываются рабочие программы.

Титульный лист – структурный элемент программы, представляющий первоначальные сведения о программе. Титульный лист включает:

1. Полное наименование общеобразовательного учреждения (организации) (в соответствии с уставом).

1. Наименование «Рабочая программа по _____ класса для обучающегося с нарушением _____».

2. Срок реализации программы.

3. Грифы рассмотрения/согласования (с указанием номера протокола и даты рассмотрения) и утверждения рабочей программы (с указанием номера приказа и подписи директора образовательного учреждения/ заместителя директора по УВР).

Пояснительная записка к курсу по выбору раскрывает общую концепцию рабочей программы. В ней конкретизируются общие цели с учетом специфики данного курса и особенностей индивидуального развития обучающегося. В пояснительной записке необходимо отразить:

1. Нормативно-правовые документы, на основании которых разработана данная рабочая программа, в том числе сведения о программах, на основании которых разработана рабочая программа (например, авторская программа с указанием выходных данных).

2. Цели изучения курса в контексте основного общего образования с учетом его специфики, цели и задачи, решаемые при реализации рабочей программы с учетом особенностей обучающегося.

3. Общую характеристику курса.

4. Описание места курса в учебном плане общеобразовательного учре-

ждения (организации).

5. Индивидуальные психолого-педагогические особенности и особые образовательные потребности обучающегося, для которого разработана программа курса.

6. Информацию о количестве учебных часов, на которое рассчитана рабочая программа (в соответствии с учебным планом, годовым календарным учебным графиком), в том числе о количестве часов для проведения лабораторно-практических и контрольных занятий, а также часов, выделенных на экскурсии, проекты, исследования и др.

7. Информацию об используемых технологиях обучения, формах занятий и т.п.

8. Виды и формы промежуточного контроля (согласно уставу и (или) локальному акту общеобразовательного учреждения (организации)).

9. Планируемые результаты изучения учебного курса.

Тематическое и календарно-тематическое планирование являются частью рабочей программы, и разрабатывается учителем на каждый учебный год.

В тематическом планировании можно отразить:

1. Количество часов, отведенное на изучение курса, тем (разделов).
2. Темы уроков (при поурочно-тематическом планировании – количество часов).
3. Основные виды учебной деятельности.
4. Основные виды коррекционно-развивающей деятельности, направленной на формирование жизненных компетенций обучающихся.
5. Проведение практических/лабораторных работ (при их наличии).
6. Виды, формы контроля и диагностики (контрольных работ, зачетов и др., в том числе в формате требований ГИА и ЕГЭ).
7. Планируемые результаты.
8. При необходимости – планируемые сроки изучения.

Примерная форма планирования*

Дата	Раздел	Тема	№ урока	Тема урока	Формируемые	
					ууд	Жизненные компетенции

* КТП может быть дополнено разделом «Коррекционно-развивающая деятельность»

3. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Цель и задачи инклюзивного образования

Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей [43].

Инклюзивное образование призвано решить следующие задачи:

- создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение индивидуального педагогического подхода к обучающимся с ОВЗ с учетом специфики и выраженности нарушений развития, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов;
- проектирование образовательного процесса с выделением специальных задач, разделов содержания обучения, а также специальных методов, приемов и средств достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами;
- интеграцию процесса освоения знаний и учебных навыков и процесса развития социального опыта, жизненных компетенций;
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции обучающихся с ОВЗ в образовательную и социальную среду;
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения семей обучающихся с ОВЗ;
- разработку специализированных программно-методических комплексов для обучения детей с ОВЗ;
- координацию и взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования;
- оказание психолого-педагогической и методической помощи педагогам, работающим с обучающимися с ОВЗ;
- повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей с ОВЗ различной специфики и выраженности;
- формирование толерантного отношения участников образовательного процесса к обучающимся с ОВЗ.

3.2. Особенности инклюзивного образования

Инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья оно требует чрезвычайного напряжения сил – интеллектуальных и психологических ресурсов личности, от других участников образовательного процесса – толерантности, понимания, готовности оказывать помощь, то есть проверяет их на предмет человечности и этики. Однако это в то же время и вызов педагогам, работающим в классах, где есть обучающиеся с ОВЗ.

Вопрос о психолого-педагогических особенностях обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья обычно рассматривается с двух позиций: трудности обучения и помощи в их преодолении.

Специфические трудности, возникающие при обучении детей с ОВЗ и детей-инвалидов, связаны, в первую очередь, с их психофизическими особенностями. Но Л.С. Выготский указывает, что обучение инвалидов не должно принципиально отличаться от обучения здоровых и что с педагогической точки зрения не следует делать между ними существенных различий. Развитие личности с физическими нарушениями должно базироваться на том, что одновременно с дефектом ей даны психологические тенденции противоположного направления, даны компенсаторные возможности для преодоления дефекта, что именно они выступают на первый план развития и должны быть включены в педагогический процесс как его движущая сила [7].

В психологической теории достаточно подробно описаны механизмы компенсации физических нарушений. А.Г. Литвак говорит, что физический недостаток, следствием которого является нарушение нормального развития, с неизбежностью приводит к автоматическому включению биологических компенсаторных функций организма. В этом смысле компенсацию можно определить как универсальную способность организма в той или иной мере возмещать нарушение или утрату определенных функций.

А.Р. Лурия в своих работах пишет, что в процессе опыта инвалид учится возмещать свои природные недостатки, и на базе дефектного поведения возникают культурные приемы и навыки, покрывающие и компенсирующие физические нарушения. По его мнению, основным механизмом компенсации физического недостатка оказывается то, что этот недостаток становится в центр внимания индивида и над ним создается определенная «психологическая надстройка», пытающаяся компенсировать природный недостаток настойчивостью и упражнением и, прежде всего, известной культурой использования этой нарушенной функции (если она слаба) или других замещающих функций (если эта совсем отсутствует). Природное нарушение организует психику таким образом, чтобы была возможна максимальная компенсация и воспитывает огромную настойчивость в упражнении и развитии всего, что может компенсировать данное нарушение.

Е.А. Мартынова в своей монографии отмечает, что система обучения ин-

валидов «должна не только учитывать физические ограничения у обучаемых, но и компенсировать их, обеспечив гармоничное развитие психических, физических и социальных характеристик личности».

Многие исследователи сходятся в том, что главным принципом остается преодоление или компенсация соответствующих нарушений и педагогам *следует ориентироваться не на недостаток и болезнь, а на те позитивные предпосылки, которые есть у обучающихся с ОВЗ*: мотивация, свойство сверхкомпенсации, воля, характер, настойчивость, стремление к самосовершенствованию и интеграции.

Очень важно мнение Л.С. Выготского о том, что при обучении инвалидов дидактические приемы должны быть индивидуализированы в зависимости от каждого конкретного случая [7].

Таким образом, *первая особенность инклюзивного образования – это индивидуализация процесса обучения*.

Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, позволяющая создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого.

Следующей немаловажной особенностью, которая должна быть учтена при обучении лиц с ОВЗ, является *коррекционная направленность обучения*. Она предполагает определение содержания коррекционной работы, а формой достижения этого специфического содержания должен выступать метод. Следовательно, коррекционная работа должна иметь свои методы, которые во многом определяют пути и направления обучения инвалидов.

В специальной педагогике методы обучения в основном подразделяются на общедидактические и специальные, причем единая классификация последних отсутствует. Б.К. Тупоногов считает, что необходимо в структуре общедидактических методов обучения, в наборе методических приемов внутри методов предусмотреть специфические способы коррекционной работы, которые определяют коррекционную направленность учебного процесса.

На уровне специальных приемов, используемых при обучении лиц с физическими нарушениями, имеется возможность систематизировать их по функциональным особенностям в четыре группы:

Приемы, обеспечивающие доступность учебной информации (рельефное письмо и осязательное чтение, дактильная и жестовая речь, дозированность учебной нагрузки).

Специальные приемы организации обучения (алгоритмизация учебной деятельности с учетом нарушения сенсорно-физических систем, специфика структурного построения занятий и др.).

Логические приемы переработки учебной информации (конкретизация, установление аналогий по образцам, обобщение по доступным признакам изу-

чаемых объектов и явлений и др.).

Приемы использования технических средств, специальных приборов и оборудования (технические средства по перекодированию зрительной и слуховой информации в доступные для сохраненных анализаторов сигналы, использование приборов, позволяющих координировать движения, применение аппаратов, усиливающих зрительную, тактильную, слуховую и др. информацию).

Из приведенной классификации можно видеть, что один и тот же прием может входить в различные методы обучения, что они могут быть использованы в различных сочетаниях в зависимости от целей обучения и содержания учебного материала.

Все эти специальные приемы обучения разработаны для системы специального школьного обучения детей с ОВЗ. Однако их вполне можно применить для системы обучения детей с ОВЗ в условиях массовой школы.

Еще одной важной особенностью обучения лиц с ОВЗ является *использование технических средств обучения (ТСО)* с целью компенсации ограниченных физических возможностей обучающихся. ТСО расширяют биологические возможности зрения, замещают нарушенные функции и повышают объемы получения полезной и достоверной информации о предметах и явлениях окружающей действительности.

Как указывает О.Л. Алексеев, рассматривая результат сопряжения человека с техническим устройством как сложную систему «оператор» (человек) – «анализатор» (техническое устройство), «в условиях принятия решения техническое средство выступает в роли вспомогательного звена, компенсирующего недостатки в восприятии и переработки информации аномальным оператором, дополняющего или усиливающего его ограниченные физические возможности. Основная же роль в постановке цели и планировании осознанной деятельности, в ее достижении, несомненно, принадлежит самому оператору».

Особую группу ТСО составляют тифлотехнические средства (от греч. «тифло» – слепой). Опираясь на работы В.П. Ермакова и Г.А. Якунина, можно выделить основные принципы применения тифлотехнических средств:

- замещение функций зрительного анализатора функциями других сохраненных анализаторов с использованием акустических, тактильных, проприоцептивных средств отображения информации;
- усиление визуального сигнала, превышающего уровень помех, создаваемых дефектом информационного канала зрительного анализатора;
- рациональное использование и охрана нарушенного зрения и сохраненных анализаторов.

По мнению М.И. Земцовой, основное назначение технических средств состоит в том, чтобы учащиеся с нарушенными функциями анализаторов могли получать такую же информацию о предметах, процессах и явлениях действи-

тельности, как и нормальные учащиеся, чтобы они могли развивать и совершенствовать свои умственные и физические способности в различных направлениях, свободно общаться с окружающими людьми, друг с другом, получать среднее и высшее образование.

С развитием информационных и телекоммуникационных технологий возможности обучения лиц с ОВЗ существенно расширяются. По мнению В.М. Воронина, ИКТ, их методы и свойства, а также универсальные возможности по сбору, хранению, переработке знаковой информации в состоянии усилить сенсорный вход человека двумя путями:

- преобразование информации, ранее воспринимаемой с помощью других анализаторов;
- использование ранее недоступных возможностей анализаторных систем.

В пользу использования ИКТ в обучении лиц с ОВЗ говорит и то, что дублирование сигнала в разных модальностях, то есть одновременная или последовательная посылка его разным анализаторам, является средством повышения надежности передачи информации.

Возможности ИКТ позволяют адаптировать представление учебного материала к индивидуальным особенностям обучающихся с ОВЗ. Правильно подобранная совокупность средств обучения оптимальным образом обеспечивает формирование у студентов с ограниченными физическими возможностями императива генерирования и воспроизводства новых знаний, то есть таких профессиональных качеств, которые наиболее востребованы на рынке интеллектуального труда, например, мультимедиа-технологии, реализуемые на основе специально структурированных баз данных, электронных пособий и учебников и адаптированного программно-аппаратного обеспечения и периферии, мультимедиа-технологии в живом контакте педагога и учащегося и т.д.

В целом для всех создаваемых искусственных информационных сред, независимо от их конкретной архитектуры и конфигурации, обязательным условием эффективности является учет индивидуальных психофизических особенностей инвалидов.

При работе с обучающимися с ОВЗ весьма актуальным становятся *использование различных типов помощи: педагогической и психологической поддержки, психологического сопровождения.*

Понятия «поддержка» и «помощь» часто рассматриваются как идентичные (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка; Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка), но с позиции современной педагогики они различны по своему содержанию.

Помощь можно рассматривать как систему мер, реализация которых имеет целью принести кому-либо облегчение в чем-то, а *поддержка*, следователь-

но, есть собственно реализация этой системы мер, этой помощи, т.е. деятельность по оказанию помощи [36].

Педагогическую поддержку следует рассматривать как превентивную и оперативную помощь обучающимся с ОВЗ и как один из основных ресурсов образовательной среды. Это система средств, обеспечивающих помощь обучающимся с ОВЗ в преодолении ими проблем и трудностей в процессе учебы. Сущность педагогической поддержки состоит в сложных преобразованиях, затрагивающих ядро личности обучающихся с ОВЗ. Именно они нуждаются в понимании и принятии, в особых стратегиях обучения, в вооружении их механизмами и способами саморазвития и преодоления трудных ситуаций. При реализации педагогической поддержки поддерживается «самодвижение», развитие «самости», самостоятельности обучающихся с ОВЗ. Педагогическая поддержка – это сложное образование, субъективно воспринимаемое человеком с ОВЗ как переживание положительно окрашенного чувства уверенности в себе, собственной нужности, значимости, возникающая при сопереживании и получении педагогической помощи [36].

Психологическая поддержка, с точки зрения современной гуманистической психологии, обращается к субъектности человека – это позитивное содействие человеку в развитии его личности. Психологическую поддержку толкуют и как процесс социализации в образовании; как особую психологичность процесса индивидуализации; и как уникальный стиль межличностных отношений; как важный источник повышения самооценки; как одну из основных потребностей саморазвития; как потребность в позитивном внимании, и т.п. Значимость психологической поддержки для человека отмечал еще А. Адлер, указывая, что понимание и поддержка могут компенсировать любую неполноценность и обратить слабость в силу. В качестве основных положений концепции психологической поддержки можно указать следующие:

- концентрация внимания на достоинствах обучающегося с ОВЗ и философский взгляд на его недостатки;
- вера самого обучающегося с ОВЗ в свои возможности; снятие чувства психологического дискомфорта при неудачах;
- использование стратегий личностно развивающего взаимодействия (авансирования, стратегии осуществления психологической защиты, стратегии предвосхищающей оценки, и т.п.) [36].

По своей сущности психологическая поддержка – это полисубъектный процесс, направленный на помощь в становлении и развитии личности, при котором сторона, оказывающая помощь, предстает спутником, другом, союзником другой стороны – обучающегося с ОВЗ, нуждающегося в помощи.

Реализацию комплексной технологии психолого-педагогической поддержки и помощи обучающимся с ОВЗ со стороны специалистов разного про-

филя, действующих координированно, принято рассматривать как психолого-педагогическое сопровождение.

Основной целью психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ является обеспечение их оптимального развития, успешной интеграции в социум.

Задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов, обучающегося в массовой школе:

- психолого-педагогическая коррекция вторичных нарушений развития;
- предупреждение возникновения проблем развития;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение реализации образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) участников образовательного процесса.

Более подробно на специфике деятельности специалистов службы психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе остановимся в главе 4 «Субъекты образовательного процесса в условиях инклюзивного образования».

3.3. Ожидаемые результаты инклюзивного образования

К ожидаемым результатам инклюзивного образования можно отнести:

- выход детей с ОВЗ из состояния изолированности от общества;
- реализацию конституционных прав детей с ОВЗ на образование в соответствии с их возможностями;
- получение детьми с ОВЗ образования в соответствии с индивидуальными возможностями;
- реализацию детей с ОВЗ в общественной жизни;
- улучшение социально-экономического положения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Таким образом, благодаря инклюзии происходит преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к общему образованию, введение в его в культуру, приобщение к жизни в социуме.

3.4. Противоречия, ограничения и риски инклюзивного образования

Инклюзивное образование детей с ОВЗ – новое перспективное стратегическое направление образовательной политики, в значительной степени затраги-

вающее основы образования. Поэтому необходимо рассмотреть и оценить существенные и ситуативные противоречия и риски этого процесса, чтобы избежать перекосов и срывов в его реализации.

Поскольку инклюзивное образование призвано обеспечить равные права в получении общего образования детей с ОВЗ с учетом их возможностей и ограничений, его реализация на практике предполагает, прежде всего, согласование интересов всех участников образовательного процесса: обучающихся, в том числе детей с ОВЗ, педагогов, родителей учащихся, администрации образовательного учреждения.

Инклюзивное образование направлено на разрешение *противоречий самого процесса обучения*, которые обостряются, усугубляются в условиях инклюзии:

- между объемом знаний, накопленных наукой, и объемом знаний, перенимаемых учеником.
- между учебными задачами и уровнем развития ученика;
- между практическими задачами, стоящими перед учеником, и его индивидуальными способностями;
- между объективной оценкой результатов освоения учебной программы и индивидуальным оцениванием достижений учащегося по отношению к его возможностям;
- между общественным характером образования и индивидуальной формой овладения знаниями, социальными навыками;
- между стандартизацией, регламентацией образования и его оптимизацией в конкретных условиях;
- между ориентацией учителя на работу с классным коллективом и индивидуальным подходом к учащимся;
- между стремлением участников процесса к успеху и достижениям – с одной стороны – и заботой о сохранении и укреплении здоровья – с другой [33].

Эти противоречия диалектичны по своей природе, поэтому они являются не столько препятствиями на пути осуществления инклюзивного образования, сколько имманентными рычагами созидания и развития. Противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков обучающихся является движущей силой учебного процесса. И искусство учителя заключается в том, чтобы, вооружая знаниями учащихся, последовательно подводить их к более усложняющимся задачам и к их выполнению. Соразмерность учебно-познавательных и учебно-практических задач познавательному потенциалу учащихся – важное условие реализации инклюзивного обучения. Индивидуализация обучения и личностно-ориентированный подход в сочетании со здоровьесберегающими

технологиями позволяют преодолеть перечисленные противоречия.

Можно выделить *противоречия, присущие собственно инклюзивному обучению детей с ОВЗ*, обусловленные стремлением к равным правам при неравных возможностях:

- между потребностью детей с ОВЗ учиться, развиваться вместе со сверстниками и их ограниченными возможностями делать это, как другие;
- между затратами, усилиями на обучение детей с ОВЗ и аналогичными затратами и усилиями по отношению к их сверстникам;
- между общим и специальным в обучении детей с ОВЗ, имеющих нарушения различного генеза;
- между формальными результатами образовательного процесса и реальными достижениями обучающихся;
- между запросами родителей обычных обучающихся и родителей детей с ОВЗ;
- между гуманистическим эффектом и экономической эффективностью инклюзии [10].

Инклюзивное образование в настоящий момент *имеет ряд ограничений* нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-методического и социокультурного свойства.

Первая группа ограничений связана с недостаточной разработанностью нормативно-правовой базы инклюзивного образования детей с ОВЗ – как федерального, так и регионального уровня. В настоящий момент большие полномочия по созданию нормативно-правовой базы инклюзивного образования с учетом региональной специфики, особенностей и традиций принадлежат субъектам РФ.

Вторая группа ограничений обусловлена дефицитом финансирования образовательных учреждений. Ограниченность субсидий, выделяемых школам на развитие и поддержку функционирования, существенно затрудняет создание условий для осуществления инклюзивного образования. Вместе с тем, подготовка образовательных учреждений и осуществление инклюзивного обучения детей с ОВЗ сопряжены со значительными дополнительными финансовыми затратами – как на совершенствование материально-технической базы учреждений, так и на заработную плату педагогов, повышение их квалификации.

Третья группа ограничений связана с необходимостью учета специфики, индивидуально-типологических особенностей детей с ОВЗ в организации учебно-воспитательного процесса в условиях стандартизации и регламентации образования. Инклюзивное обучение предполагает необходимость разработки индивидуальных вариативных учебных планов и программ на основе государственных стандартов, их организационное и методическое обеспечение.

Четвертая группа ограничений обусловлена особенностями массового и

индивидуального сознания людей по отношению к людям с инвалидностью в российском обществе составляют существенную часть ограничений. Для нашей страны традиционно восприятие детей с ОВЗ в контексте специального (коррекционного) образования. Согласно таким представлениям, сложившимся на протяжении многих десятилетий, обучение и развитие детей с нарушениями должно осуществляться в условиях сегрегации, отделения от общества [10].

Эти ограничения существенно затрудняют реализацию проектов инклюзивного образования, и вместе с тем, определяют основные векторы развития и поиска ресурсов.

В связи со сложностью, противоречивостью и ограниченностью реализация *инклюзивного обучения детей с ОВЗ сопряжена со многими рисками:*

- «стихийная» инклюзия – обучение детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении в соответствии с Конституцией РФ и Законом об образовании по выбору родителей, по месту жительства, но без создания специальных условий в этих учреждениях (отсутствии нормативно-правовых актов, специалистов, оборудования и т.д.).
- «формальная» инклюзия – реализация в регионах права на общее образование детей с ОВЗ формально, когда детей с ОВЗ принимают в общеобразовательные учреждения без *предварительной* подготовки этих учреждений и участников образовательного процесса;
- «волевая» инклюзия – массовый переход к инклюзивному обучению по единому плану и принципам, без учета специфики образовательного учреждения;
- «гипертрофированная» инклюзия – инклюзия, акцентированная на ограничениях и сложностях обучения и социализации детей с ОВЗ, при которой в рамках общеобразовательного учреждения создается сильная инфраструктура специального образования, усложняющая процесс общего образования и социализации учащихся [10].

Как следствие – психоэмоциональный и физический дискомфорт участников образовательного процесса, нарушения психического и физического здоровья детей, неполноценное познавательное и личностное развитие всех обучающихся, низкое качество обучения, неудовлетворительная социализация, приводящая к невозможности самореализации детей с ОВЗ в обществе в настоящем и будущем, усугубление социально-экономического положения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, приводящее к более глубокой сегрегации и маргинализации членов семьи.

4. СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образовательный процесс в любой педагогической системе, в том числе и в инклюзивной школе, представлен самыми разными людьми, группами, коллективами (классным, родительским, учительским и т.д.). Обучающиеся и их родители (законные представители), педагогические, научно-педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность, являются субъектами образовательного процесса. Особенность субъектов образовательного процесса заключается в том, что их развитие и формирование происходит в системе отношений с другими субъектами, как на индивидуальном уровне, так и на уровне групп (совокупных субъектов). Останемся более подробно на специфике отношений и взаимодействия, возникающих в инклюзивной школе, между обучающимися и педагогами.

4.1. Педагоги инклюзивной школы

В работе любого педагога главное место отводится воспитанию и обучению детей. Это не только настоящее, но и будущее. От того, как мы будем работать с ними, что вкладывать в них, какие мы сможем передать ценности, как мы совместно сможем построить твердый фундамент правильного воспитания и обучения – все это отразится хорошим или негативным отголоском в будущем.

Практика показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы.

Согласно материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и *для учителей и ее работников*.

Инклюзивная школа предъявляет особые требования ко всем работникам школы. Учителя, другие работники образования и вспомогательный непедagogический персонал должны получать подготовку и быть готовыми к тому, чтобы оказывать помощь детям, молодежи и взрослым в их развитии и участии в учебном процессе на ежедневной основе. «Негативное отношение руководителей педагогических коллективов, педагогов и других сотрудников системы образования представляет собой основное препятствие на пути к развитию инклюзивности. Учителя так же, как и руководители школы, должны поощряться к обсуждению вопросов, связанных с обучением и преподаванием, а также с методами и возможностями развития» [13]. Педагогов необходимо стимулировать к осмыслению своей профессиональной деятельности. Учителя должны иметь возможность пройти повышение квалификации по вопросам реализации новых учебных программ, системы оценивания образовательных достижений

обучающихся, внедрения перспективных образовательных технологий (коучинг-технологии, технологии проектной деятельности и т.д.).

Готовы ли педагоги массовой школы к внедрению инклюзивного образования? Какие личностные, профессиональные, социально-психологические аспекты инклюзии волнуют педагогов на начальном этапе организации включенного образования?

По мнению Н.В. Грозной, «опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Специалисты испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?» Они боятся не справиться и потерять работу, боятся ответственности, боятся рисковать. Страх и неуверенность также связаны с тем, что специалисты боятся, что не будут полностью контролировать происходящее, что им придется просить о помощи учеников, родителей или педагогов, тем самым, признав, что они не имеют ответов на абсолютно все вопросы... Включение – это перемена. Перемены пугают всех. Так устроен наш организм. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам мы должны все равно. Понятно, что в такой кризисный период людям нужна поддержка. И все же урок, который был извлечен из первых опытов, таков: нужно посмотреть в лицо страху и не отвести взгляд; назвать его по имени и идти дальше» (По материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России»).

Следует особо подчеркнуть, что неподготовленное (при отсутствии кадровых ресурсов) массовое внедрение идеи инклюзии может привести не к равенству прав, а к потере детьми возможности получить адекватное образование. Таким образом, определяются две содержательные линии необходимой профессиональной психологической поддержки педагогов, которые начинают включаться в инклюзивный процесс в образовательном учреждении:

1. Развитие психолого-педагогической компетентности (овладение новыми и специальными знаниями, принятие ответственности за результаты педагогической деятельности, опора на ресурсы, построение картины профессионального будущего и т.д.).

2. Работа в команде специалистов реализующих инклюзивную практику (обмен информацией, обучение, поддержка в решении проблемных педагогических ситуаций, проведение совместных учебных и внеучебных мероприятий с детьми, родителями).

4.1.1. Деятельность специалистов службы сопровождения в инклюзивной школе

Служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения: учитель-логопед, педагог-

психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог и т.д. [12].

В условиях инклюзивной практики, психолого-педагогическое сопровождение является гибким длительным динамическим процессом, предполагающим целостную, организованную и системную деятельность специалистов «помогающих профессий», направленную на создание условий для успешного функционирования участников единого образовательного пространства [12].

Задачами психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования будут:

в отношении обучающихся с ОВЗ

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития;
- создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении;
- оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;
- обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения;
- организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося;

в отношении обучающихся с нормальным психофизическим развитием

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, в том числе проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;

в отношении семей обучающихся

- систематическая психологическая помощь родителям и родственникам обучающихся;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;

в отношении семей обучающихся с ОВЗ дополнительно

- повышение уровня реабилитационной компетентности
- оказание помощи в осуществлении правильного выбора образовательного маршрута ребенка с ОВЗ;

- формирование психологической культуры;

в отношении педагогов, участвующих в инклюзивной практике

- повышение профессиональной компетентности;
- формирование навыков командной работы;

- формирование психологической культуры [12].

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образовательного процесса являются:

- приоритет интересов сопровождаемого;
- приоритет опоры на внутренний потенциал;
- непрерывность сопровождения;
- преемственность сопровождения на разных уровнях образования;
- целенаправленность сопровождения;
- систематичность сопровождения;
- комплексный подход к сопровождению;
- гибкость сопровождения;
- недирективность (рекомендательный характер советов специалистов сопровождения);
- право субъекта на выбор ответственности за принятое решение;
- погруженность в реальную ситуацию;
- принцип сетевого взаимодействия [14].

Деятельность специалистов сопровождения может быть реализована в двух направлениях. Первое направление – профилактическое: предупреждение трудностей в обучении и адаптации ребенка к школе. Второе направление – актуальное: конкретная помощь специалистов, в том числе коррекционная, в преодолении трудностей в обучении. В общеобразовательной организации психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в форме наблюдения и проведения коррекционно-развивающих занятий.

Отсутствие четких представлений о содержании деятельности, о круге обязанностей специалистов в школе затрудняет построение продуманной, востребованной в образовательном пространстве школы системы психолого-педагогической работы [11]. Поэтому в образовательной организации должна быть сформирована программа психолого-педагогического сопровождения, которая опирается на два методологических подхода: проектирование образовательной среды исходя из общегуманистического подхода (М.Р. Битянова) и поддержание функционирования ребенка в условиях оптимальной для раскрытия личностного потенциала амплификации образовательного воздействия (М.М. Семаго). Она включает организационный блок, в котором описываются совместные мероприятия специалистов сопровождения и внешние ресурсы и содержательный блок, в котором описывается проблема ребенка, общие рекомендации участникам сопровождения, содержание коррекционной работы, иерархия решаемых задач.

Л.Н. Харавина выделяет следующие этапы психолого-педагогического сопровождения:

- диагностический;
- поисково-вариативный;
- практико-действенный;
- аналитический.

М.Р. Битянова описала алгоритм цикла организации индивидуального сопровождения ребенка в образовательной организации, которую на современном этапе можно представить следующим образом:

1. Первичная диагностика.
2. ПМПк.
3. Разработка индивидуального образовательного маршрута.
4. Разработка адаптированной образовательной программы.
5. Реализация индивидуального образовательного маршрута.
6. Динамическая диагностика.
7. Оценка результатов определенного этапа сопровождения.

Процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивной среды – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов, педагогов и семьи ребенка с ОВЗ.

В команду специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве обязательно должен входить *учитель-дефектолог*. Учитель-дефектолог является ее обязательным участником, когда речь идет о возможных трудностях в усвоении академического компонента образовательной программы, недостаточности в освоении различных видов деятельности, трудностях переноса академических знаний в собственную жизнь ребенка.

Основная деятельность учителя-дефектолога в образовательной организации направлена на реабилитацию/абилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья детей-инвалидов, которые испытывают трудности в овладении основной общеобразовательной программой, обусловленными психофизическими особенностями и различными сопутствующими нарушениями в познавательной, сенсорной, двигательной, речевой сферах. Учитель-дефектолог является одним из основных разработчиков адаптированной рабочей программы, программы коррекционной работы, адаптированной программы дополнительного образования и является координатором деятельности всех специалистов, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении, а также входит в экспертный совет по контролю и оценки эффективности обучения ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации.

Цель деятельности – обеспечить наиболее успешное усвоение академической составляющей образовательной программы, способствовать познавательному, речевому, эмоциональному, социальному, нравственному развитию ребен-

ка, развивать жизненные компетенции ребенка с ОВЗ, тем самым повышая возможности его успешного включения в жизнь общества.

Для достижения этой цели в процессе профессиональной деятельности учителя дефектолога решаются следующие задачи:

- проведение педагогической диагностики с целью выявления особенностей в развитии деятельности, темпа и успешности усвоения учебного материала, возможности использования полученных способов действия в новой ситуации и пр.;
- определение актуальных задач, принципов, методов, форм, приемов и средств, повышающих более успешное усвоение учебного материала, развитие учебной мотивации и повышение самостоятельности учащегося;
- определение критериев, позволяющих оценить эффективность обучения и воспитания ребенка с ОВЗ;
- участие в разработке адаптированных рабочих образовательных программ, методических рекомендаций по обучению ребенка с ОВЗ, имеющего трудности в обучении;
- участие в систематическом изучении динамики ребенка с ОВЗ в процессе освоения;
- взаимодействие с другими специалистами и семьей ребенка с ОВЗ с целью более эффективного психолого-педагогического сопровождения в школе;
- реализация коррекционно-развивающей и социальной составляющих процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ;
- проведение просветительской деятельности с целью включения наиболее эффективных методов, приемов и средств в работу педагогов, в домашние занятия родителей с ребенком, имеющим ОВЗ и повышения успешности использования полученных знаний на практике;
- формирование и развитие учебной мотивации, навыков планирования и контроля (текущего и итогового) у ребенка с ОВЗ в процессе участия в коррекционно-развивающих занятиях [12].

В команду специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве обязательно должен входить *учитель-логопед*. Учитель-логопед – это специалист, занимающийся вопросами выявления и коррекции нарушений речевого развития и коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В последние годы контингент детей общеобразовательных школ значительно изменился. С каждым годом среди учащихся, поступающих в первый класс, увеличивается число детей с различными нарушениями в речевом развитии [31].

Учитель-логопед, являясь членом команды специалистов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образо-

вательном пространстве, осуществляет коррекционную работу, направленную на преодоление возможных трудностей при усвоении академического компонента образовательной программы, связанных с проблемами речевого развития и коммуникативными трудностями.

В связи с ориентацией системы общего образования на инклюзивную практику возросли требования к учителю-логопеду, работающему на школьном логопункте общеобразовательной организации.

Это касается всех направлений деятельности учителя-логопеда:

- дифференциальной логопедической диагностики,
- разработки индивидуально-ориентированных программ коррекционного воздействия,
- подбора и разработки методов и приемов коррекционно-логопедической работы,
- работы с родителями детей с речевой патологией,
- профилактических мероприятий.

Цель деятельности учителя-логопеда – создание условий, способствующих выявлению и преодолению нарушений речевого развития, а также дальнейшему развитию устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации обучающихся с ОВЗ для успешного усвоения академической составляющей образовательной программы [31].

Для достижения этой цели в процессе профессиональной деятельности учителя-логопеда решаются следующие задачи:

- проведение логопедического обследования с целью определения структуры и степени выраженности речевого нарушения: установление психолого-педагогического заключения;
- разработка перспективного плана коррекционно-логопедической работы (индивидуальной программы развития) с детьми, нуждающимися в логопедической помощи;
- организация коррекционной работы по оказанию логопедической помощи ребенку с ОВЗ. Определение направлений, методов и приемов логопедической работы по коррекции нарушений речевого развития;
- комплектование групп для занятий с учетом психофизического состояния обучающихся с ОВЗ. Проведение индивидуальных и групповых занятий по коррекции нарушений устной и письменной речи обучающихся (с использованием программного материала учебных дисциплин гуманитарного цикла);
- участие в разработке адаптированных образовательных программ, методических рекомендаций по обучению детей с ОВЗ. Определение разнообразных методов, форм и средств обучения в рамках государственного стандарта, повышающих усвоение учебного материала;

- проведение систематического изучения динамики речевого развития ребенка с ОВЗ в процессе освоения образовательной программы;
- взаимодействие со специалистами психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьей;
- разработка предложений по повышению эффективности диагностической, коррекционной работы. Обобщение и распространение наиболее эффективного опыта логопедической работы;
- обеспечение и контроль за соблюдением здоровьесберегающих условий обучения и воспитания детей с ОВЗ в общеобразовательной организации. Совместное с учителем (дефектологом, тьютором) проведение работы по соблюдению в классе правильного речевого режима, по обогащению и систематизации словарного запаса обучающихся в соответствии с учебными предметами, развитию коммуникативных умений;
- консультативная работа по формированию психолого-педагогической компетентности по вопросам онтогенеза детской речи, проявлений вариантов дизонтогенеза; обучение родителей специализированным приемам преодоления имеющихся расстройств устной речи и подбор комплексов коррекционно-развивающих упражнений, направленных на исправление недостатков письма и чтения, а также их профилактику;
- консультирование педагогических работников по использованию специальных методов и приемов оказания помощи ребенку с ОВЗ, имеющему речевые нарушения.

Учитель-логопед стремится добиться более гибкого и прочного усвоения обучающимися знаний, повышения мотивации и интереса к учению, обеспечения условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий.

Коррекционно-педагогическая деятельность учителя-логопеда осуществляется на основании программы коррекционной работы, входящей в структуру основной образовательной программы общеобразовательной организации.

В команду специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве обязательно должен входить *педагог-психолог*. Стоит отметить, что деятельность педагога-психолога в инклюзивной школе должна быть направлена на максимальное использование возможностей и способностей ребенка для успешного его включения в образовательное пространство организации [49]. В связи с этим в значительной степени изменяется структура диагностической деятельности психолога и его развивающей и коррекционной работы. Фактически именно из заключения по результатам углубленного психологического обследования обучающегося с ОВЗ вытекает вся коррекционно-развивающая деятельность, все направления профилактической работы – коррекционный компонент адаптиро-

ванной образовательной программы [29].

К основным задачам деятельности педагога-психолога следует отнести:

- конкретизацию особенностей психического состояния ребенка и его потенциальных возможностей в плане получения адекватного образования, реализуемого на основе адаптированной образовательной программы;
- разработку и уточнение условий образования и воспитания (определение, совместно с другими специалистами, образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в структуре деятельности образовательной организации), адекватных выявленным индивидуальным особенностям;
- психологическое консультирование родителей (законных представителей), педагогических, медицинских, социальных работников, при необходимости работников иных учреждений и ведомств, представляющих интересы ребенка в семье, образовательной организации, в социуме в целом;
- отслеживание динамики обучения и уровня социальной адаптации в процессе включения ребенка в инклюзивную среду образовательной организации (совместно с другими специалистами);
- разработку и реализацию профилактической и коррекционно-развивающей деятельности по отношению к ребенку с ОВЗ в структуре адаптивной образовательной программы;
- участие в просветительской деятельности, направленной на повышение психолого-педагогической и медико-социальной культуры педагогов образовательной организации.

В команду специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве обязательно должен входить *социальный педагог*. Социальный педагог – это педагог, который изучает социальное воспитание ребенка в контексте его социализации (А.В. Мудрик).

Социальный педагог – специалист образовательной организации, также осуществляющий контроль за соблюдением прав ребенка обучающегося в школе, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Важная сфера деятельности социального педагога – помощь родителям ребенка с ОВЗ в адаптации в школьном сообществе, в микросоциальной среде школы.

Социальный педагог не является тьютором для ребенка с ОВЗ. Исключением может быть ситуация, когда частью функциональных обязанностей социального педагога по распоряжению администрации школы становится сопровождение ребенка с ОВЗ на уроках или во внеурочное время. В этом случае социальный педагог работает с ребенком по утвержденному графику в определенные часы.

Процесс организованного сотрудничества социального педагога с семьей

включает в себя:

- изучение и описание обращений родителей или педагогов за помощью;
- определение общих проблем семьи и ее особенностей, отличий от других;
- изучение прошлого семьи;
- определение целей и ожиданий семьи;
- изучение социально-экономического аспекта жизнедеятельности семьи
- обследование условий, где проживает семья;
- изучение социально-психологического аспекта образа жизни семьи: поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты;
- определение внутренних ресурсов семьи: наблюдение форм ответных реакций родителей при общении со специалистами и педагогами;
- определение внешних ресурсов семьи: изучение социального окружения семьи, наличие помощи семье от государственных и общественных организаций уже помогал данной семье и помогает в настоящее время [12].

Таким образом, на основе данных социально-педагогической и социально-психологической диагностики социальный педагог выявляет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, социокультурного развития, определяет направления помощи в адаптации ребенка в процессе школьного обучения.

В команду специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве обязательно может входить *тьютор*.

Тьюторство – новый в российском образовании вид педагогической деятельности – становится в условиях инклюзивного образовательного учреждения важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения.

В приказе Министерства здравоохранения и социального развития предложена следующая редакция квалификационных требований и характеристика должностей работников образования (последняя редакция приказа зарегистрирована в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. (№ 18638) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» указаны должностные обязанности тьютора:

- организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов;
- организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве, предпрофильной подготовки и профильного обучения;

- координирует поиск информации обучающимися для самообразования;
- сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее);
- совместно с обучающимся распределяет и оценивает имеющиеся у него ресурсы всех видов для реализации поставленных целей;
- координирует взаимосвязь познавательных интересов обучающихся и направлений предпрофильной подготовки и профильного обучения: определяет перечень и методику преподаваемых предметных и ориентационных курсов, информационной и консультативной работы, системы профориентации, выбирает оптимальную организационную структуру для этой взаимосвязи;
- оказывает помощь обучающемуся в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования;
- создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление совместно со специальным педагогом индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий);
- обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта;
- проводит совместный с обучающимся рефлексивный анализ его деятельности и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов;
- организует взаимодействие обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана.
- содействует генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов;
- организует взаимодействие с родителями, лицами, их заменяющими, по
- выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся, в том числе младшего и среднего школьного возрастов, составлению, корректировке индивидуальных учебных (образовательных) планов обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации этих планов;
- осуществляет мониторинг динамики процесса становления выбора обучающимся пути своего образования;
- организует индивидуальные и групповые консультации для обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации

способностей и возможностей, используя различные технологии и способы коммуникации с обучающимся (группой обучающихся), включая электронные формы (интернет-технологии) для качественной реализации совместной с обучающимся деятельности;

- поддерживает познавательный интерес обучающегося, анализируя перспективы развития и возможности расширения его диапазона;
- синтезирует познавательный интерес с другими интересами, предметами обучения;
- способствует наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося;
- участвует в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой образовательного учреждения, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающихся (лицам, их заменяющим);
- обеспечивает и анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов);
- контролирует и оценивает эффективность построения и реализации образовательной программы (индивидуальной и образовательного учреждения), учитывая успешность самоопределения обучающихся, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в т.ч. текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности;
- обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса. Выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности [37].

Таким образом, область профессиональной деятельности специалиста – тьютора может включать создание условий для реальной индивидуализации образовательного процесса в дошкольном, школьном, постшкольном образовании ребенка, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья.

4.1.2. Психолого-медико-педагогический консилиум общеобразовательной организации

С целью обеспечения диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях организуется работа *психолого-медико-педагогического консилиума*. Деятельность ПМПк ведется в соответствии с письмом Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 г. № 27/90-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения», Законодательством Российской Федерации «О психиатрической помощи и га-

рантиях прав граждан при ее оказании», рекомендациями ПМПк.

Образовательное учреждение разрабатывает и утверждает на основании указанных рекомендаций положение о ПМПк, его состав.

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, является председателем ПМПк, организует работу консилиума, осуществляет контроль за выполнением рекомендаций ПМПк, оказывает систематическую организационно-методическую помощь учителям, которые работают с детьми с ОВЗ в определении направлений и планировании работы, анализирует результаты обучения [49].

Специалисты ПМПк:

- осуществляют психолого-медико-педагогическое обследование детей с ОВЗ;
- разрабатывают индивидуально-ориентированные коррекционно-развивающие программы, индивидуальные образовательные маршруты с целью коррекции имеющихся проблем в развитии;
- проводят коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные, групповые), тренинговые занятия;
- организуют работу Школ для родителей, имеющих детей с особыми потребностями; обеспечивают их консультативной поддержкой.

Комплексное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения осуществляют педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный-педагог, учитель [9].

В обязанности учителя-логопеда входит: всестороннее изучение речи обучающихся, проведение индивидуально-групповых и фронтальных занятий с теми из них, которые имеют нерезко выраженные отклонения в речевом развитии, оказание методической помощи учителям по преодолению трудностей при освоении обучающимися родного языка. Для логопедических занятий в индивидуальном учебном плане предусматриваются отдельные часы [11].

Педагог-психолог выявляет особенности их интеллектуального развития, личностных и поведенческих реакций, проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, формирование продуктивных способов мыслительной деятельности, а также на исправление возможных нарушений общения и поведения; оказывает методическую помощь учителям; развивать психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей.

Учитель-дефектолог (сурдо-тифлопедагог) проводит первичное дефектологическое обследование, систематически наблюдает за динамикой и коррекцией психического, интеллектуального, эмоционального, социального развития, прогнозирует возникновение трудностей в освоении образовательной програм-

мы, определяет причины и механизмы уже существующих учебных проблем, осуществляет, опираясь на специальные дидактические принципы, руководство познавательной деятельностью обучающихся, дает адекватную оценку их деятельности. Осуществляет коррекционно-развивающую деятельность, которая направлена на максимально возможную коррекцию отклонений в развитии ребенка с ОВЗ и включает целенаправленную работу по развитию сенсомоторной сферы, общения, познавательной, эмоциональной и поведенческой сфер.

Дефектолог консультирует администрацию, педагогов по вопросам организации специальных образовательных условий и среды для школьников с ОВЗ. Консультирование родителей проводится с целью помощи им в вопросах обучения и воспитания ребенка, информирования о его школьных успехах и трудностях и пр.

Социальный педагог осуществляет комплекс мероприятий по социально-педагогической и социально-психологической диагностике, оказывает помощь родителям в осуществлении выбора, помощь семье в адаптации в школе, помощь ребенку в адаптации в школьном сообществе, соблюдение прав обучающегося с ОВЗ, помощь/поддержку в социализации семье и ребенку.

Учителя, работающие с детьми с особыми образовательными потребностями, проводят систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных особенностей и определения направлений развивающей работы, фиксируют динамику развития обучающихся, ведут учет освоения ими общеобразовательных программ, совместно с педагогом-психологом заполняют на них карты сопровождения [12].

Специалисты сопровождения отслеживают эффективность обучения детей с ОВЗ по программе, рекомендованной ПМПк. Текущие и этапные результаты адаптации, продвижения в развитии и личностном росте обучающихся, формирования навыков образовательной деятельности, освоения общеобразовательных программ, показатели функционального состояния их здоровья фиксируются в карте сопровождения обучающегося.

В случае отсутствия специалистов сопровождения, невозможности введения в штатное расписание учреждения ставок специалистов квалифицированная психолого-педагогическая коррекционная поддержка может оказываться на основе договора со специальным (коррекционным) образовательным учреждением или на базе *Ресурсного центра*.

Ресурсный центр создается в целях оказания психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, разработки и внедрения системной работы по интегрированному обучению. Целесообразно иметь в каждом районе не менее одного Ресурсного центра.

Создание Ресурсного центра позволит сконцентрировать материально-технические, программно-методические и кадровые ресурсы на уникальной и

универсальной социообразовательной площадке и сделать данный центр адресным для детей с ограниченными возможностями здоровья [9].

Деятельность Ресурсного центра обеспечит разработку и внедрение инновационных методик, дидактического материала, что повысит качество образования и его доступность для инвалидов.

Специалисты *Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии* (ТПМПк) оказывают методическую и информационную поддержку всем участникам образовательного процесса. С этой целью ТПМПк организует работу выездных консультативных пунктов для оказания специализированной практической и консультативной помощи в районах и городах области для детей, родителей (законных представителей), педагогов образовательных учреждений, специалистов муниципального органа управления образованием.

4.1.3. Учитель инклюзивной школы

Инклюзивная школа – это развивающаяся школа, в которой педагогический процесс все время совершенствуется, но необходимо осознать, что процесс перемен в школе – это, прежде всего, процесс перемен в *учителе*, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем и т. д. Перемены начинаются с личности, а уже потом приобретают общий характер. Учитель – «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику (С.В. Алехина).

У учителей, приступивших к реализации инклюзивной практики, на первом этапе возникает сопротивление, которое может иметь следующие известные причины: снижение контроля за развитием ситуации (меняются требования к программам, к организации и результатам образовательного процесса, меняется состав обучающихся, изменяется психологический климат и т.д.), снижение уровня профессиональной компетентности («меня этому не учили», «я никогда так не работала»), личная неопределенность («что делать, если...»), увеличение объема работы (написание дополнительных рабочих программ, участие в заседаниях ПМПк, необходимость в повышении квалификации и т.д.). Это основные профессиональные «учительские» страхи – страх не справиться и оказаться некомпетентным, страх остаться одному, не получить помощи и поддержки.

Условно можно выделить две крайние позиции учителей, начинающих целенаправленно работать в инклюзивной школе:

Включенная позиция учителя определяет следующие особенности отношения и деятельности с ребенком:

- учитель принимает особенности ребенка с ОВЗ, «видит» ресурсы и ограничения ребенка в образовательной ситуации;
- «видит» проблемы ребенка с ОВЗ, называет трудности в контексте

проблем «тяжело воспринимает информацию на слух», «быстро утомляется», «не всегда может правильно построить свой ответ» и т.д.;

- понимает особенности ребенка с ОВЗ, проявляющиеся в образовательной ситуации, запрашивает необходимую информацию от логопеда, педагога-психолога, дефектолога;

- принимает ответственность за создание и реализацию эффективных психолого-педагогических условий включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс на себя.

- испытывает и анализирует свои чувства, возникающие в ситуации взаимодействия с ребенком, детским сообществом, родителями, специалистами.

Отстраненная позиция учителя определяет его следующие особенности:

- возлагает ответственность на ребенка, родителей, специалистов «не хочет», «не может», «не занимаются родители»;

- «отстранен» от своих переживаний, не выделяет их как важный материал для собственного анализа, наблюдается «эмоциональное выгорание»;

- педагогическое воздействие носит характер указаний (не имея педагогической ценности) «смотри», «помолчи», «делай как другие», «успевай»;

- ожидает готовых рецептов от других специалистов, не видит целостной картины психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и своего места в этом процессе.

Как показывает практика, около четверти педагогов массовых школ находятся на стадии явного или латентного сопротивления инклюзии. Более половины педагогов понимают роль инклюзивного образования в формировании подрастающего поколения и признают его приоритетность в развитии системы образования России, но только четверть относятся к инклюзии как позитивному явлению. Тем не менее, большинство учителей согласны обучать детей с ОВЗ в обычной школе, они понимают, что эти дети нуждаются в педагогической помощи и поддержке, и готовы приложить все усилия для их успешного обучения, но на условиях достаточной профессиональной переподготовки (информация представлена по данным опросов педагогов школ Смоленской области, проведенных в 2015–2016 гг.).

Можно отметить, что система психологической поддержки учителей, реализующих инклюзивную практику, как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения должна ориентироваться на следующие принципы:

1. *Принцип потенциала.* Ориентация на возможности формирования и развития педагогической компетентности, раскрытия потенциала и наличия ресурсов к осуществлению успешной педагогической деятельности в инклюзивной практике.

2. *Принцип осознанности и ответственности.* Педагог должен быть

уверен в своих силах, а это возможно только в том случае, если педагог ощущает полную ответственность за результаты своего труда. И важным моментом здесь становится, что бы цели профессиональной деятельности формулировал сам педагог.

3. *Принцип будущего.* Ориентироваться на потенциал педагога, а не на эффективность его предыдущей деятельности [1].

Инклюзивная деятельность во многом обусловлена неповторимостью личности учителя и ученика, особенностями класса, школы и т. д. Задача учителя в данных условиях состоит в использовании современных психолого-педагогических знаний для разработки собственной траектории образовательной деятельности [2].

Учитель классической массовой может быть успешен в условиях инклюзивного образования, если:

- он достаточно гибок;
- он не сопротивляется новому, не боится трудностей – и он готов пробовать разные подходы;
- он принимает и уважает индивидуальные различия;
- он чувствует себя уверенно и достаточно комфортно в присутствии другого взрослого в классе;
- он может работать в команде, готов слушать и применять рекомендации других членов команды [1].

Инклюзия – особая образовательная среда, во многом изменяющая роль учителя, который вовлекается в разнообразные интеракции с детьми с ОВЗ, больше узнавая о каждом из них, и меняясь вместе с ним, а также активнее вступая в контакты с общественностью вне школы [2].

4.2. Нормативно развивающиеся обучающиеся в инклюзивной школе

Обучаясь вместе, дети учатся жить вместе, стираются границы между инвалидами и здоровыми людьми. Ведь причиной инвалидности являются не столько медицинские проблемы, связанные с состоянием здоровья человека, сколько то состояние развития общества, которое своими барьерами препятствует реализации прав и свобод людей с нарушениями здоровья. Разрушение барьеров при получении образования приводит к объединению общественного пространства инвалидов и здоровых людей, меняется отношение к инвалидности: она считается не пороком, а особенностью того или иного человека.

От родителей детей, развивающихся обычным образом, иногда можно услышать опасение, что развитие их ребенка может задерживаться присутствием тех, кто требует значительной поддержки. Опыт показывает, что успеваемость детей, развивающихся обычным образом, не становится хуже, а часто их показатели оказываются выше в интеграционных условиях, чем в простом

классе массовой школы. Существуют свидетельства, что школы, которые наиболее успешно включают и обучают детей с особыми потребностями, одновременно являются самыми лучшими для всех остальных учащихся. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей – лучшие и для детей с особыми потребностями. В этом смысле показательны результаты долгосрочного анализа успеваемости детей и подростков с синдромом Дауна в специализированной и интеграционной школах, проведенного самым влиятельным в Англии центром, занимающимся проблемами синдрома Дауна (Down Syndrome Educational Trust). Выяснилось, что в отношении поведения, социального развития и академических успехов, особенно в разговорной речи, достижения учащихся интеграционной школы существенно выше. Что же касается отношения сверстников, то тут твердая позиция взрослых и общий климат в классе играют первостепенную роль. По наблюдениям американских специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие этих детей в свой класс. Вообще результаты исследований на тему о том, как и когда формируется отношение «обычных» детей к детям с особенностями развития, убедительно доказывают, что положительное или отрицательное *восприятие* таких детей развивается в период до пяти лет [21].

В младших классах оно определяется, прежде всего, позицией учителя (его настроенностью на помощь, уважением, стремлением подчеркнуть перед другими детьми достоинства особого ребенка). Закреплению положительного влияния позиции учителя на обучающихся в начальной школе будет способствовать организация *этических диалогов* по нравственным вопросам с коллективным обсуждением литературных произведений, мультфильмов, телепередач и т.д. В младшем школьном возрасте у детей особенно активно происходит *формирование произвольности, внутреннего плана действий, начинает развиваться способность к рефлексии*. Поэтому именно на этом этапе обучающиеся успешно овладевают средствами и способами анализа своего поведения и поведения других людей. Учителю начальной школы можно порекомендовать методическое пособие А.И. Шемшуриной «Этическая грамматика. Этические диалоги с детьми 1–4 классов», в котором представлена программа фронтальных занятий с применением игровых и диагностических методик, тематических практикумов, направленных на обучение детей основам социального поведения, воспитание толерантности, доброты, позитивного отношения друг к другу.

Для поддержки и адаптации обучающихся в инклюзивной школе можно порекомендовать программу «Психологическая азбука» и программу формирования эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей младшего школьного возраста.

Программа «Психологическая азбука» была разработана Т.А. Аржакаевой И.В. Вачковым и А.Х. Поповой. Эта программа ориентирована на развитие самосознания детей через психологическую сказку, способствует развитию понимания чувств другого, принятию другого человека и т.п. Содержанием программы «Психологическая азбука» является знакомство детей с основными психологическими понятиями и тренировка элементарных умений и навыков рефлексии. В работе специалиста используются разнообразные психотехнические методики и приемы, в том числе психогимнастические игры и упражнения, лепка, рисование, выполнение творческих заданий. Работа с детьми в рамках этой программы осуществляется за счет часов внеурочной деятельности.

Программа формирования эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей младшего школьного возраста разработана С.В. Крюковой, Н.П. Слободяник. Основной целью этой программы является помощь всем детям в адаптации к школе, что подразумевает, в частности, развитие эмоциональной регуляции поведения детей, предупреждение и снижение тревожности и страхов, повышение уверенности в себе и т.д.

В средней и старшей школе ситуация изменяется: личное поведение педагога уже не является основным образцом поведения. В этот период у обучающихся наблюдается полярность психических проявлений: безапелляционность в суждениях быстро сменяется ранимостью и неуверенностью в себе; потребность в общении – желанием уединиться; романтизм – цинизмом, расчетливостью; доброжелательность – жестокостью. Это порой приводит к формированию деструктивных стереотипов поведения. Дети в младшем подростковом возрасте могут быть очень жестоки к своим одноклассникам, имеющим нарушения здоровья, например, могут специально провоцировать аффективные реакции аутичных детей и использовать их для манипуляции учителями (срывать уроки и т.п.) [19].

В старшем возрасте подростки обычно становятся менее агрессивными, но зато научаются стойко игнорировать одноклассников с ОВЗ: может возникнуть полная изоляция таких учеников, даже при их успешной реализации в рамках учебного стереотипа [19]. Одна из причин – отношения, складывающиеся вне класса, вне школы: подростки могут терять друзей, потому что общение с необычным одноклассником подчас снижает их статус в компании сверстников.

Снятию психологического дискомфорта, тревожности, вызванной появлением в классе подростка, имеющего выраженные физические недостатки или особенности поведения, будет способствовать формирование у обучающихся *толерантного отношения*.

Анализ психологической литературы показывает, что оптимальным для развития толерантного сознания, формирования толерантных установок является подростковый возраст, когда происходит развитие психических процессов,

активно формируется личность ребенка. В связи с тем, что подростковый возраст является промежуточным между детством и взрослостью, соответственно, с одной стороны, подросток имеет многие характеристики ребенка, в частности, склонен к игре и игровым ситуациям. С другой стороны, ведущая деятельность подростка – общение. Поэтому можно использовать как игровые тренинговые комплексы (здесь учителю понадобится помощь специалиста), так и организацию обсуждений, диалогов, дискуссий.

С.Д. Щеколдина в своей работе «Тренинг толерантности» представила программу тренинга для широкого возрастного спектра участников, включая упражнения и задания, направленные на формирование толерантности-перехода к ненасильственным отношениям, основанным на кооперации, взаимном уважении, понимании и терпимости.

Классному руководителю старших классов будет интересно и полезно познакомиться с книгой К. Фопеля «Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения». В ней представлены игры и упражнения, которые формируют толерантное отношение ко всем членам группы, способствуют *осознанию того, что различия между людьми способствуют расширению наших представлений о себе и о других.*

В работе со старшеклассниками можно использовать такие формы как «диалог голосов», «диалог образов», «диалог логик». Организация этических диалогов по важным для них вопросам будет способствовать выработке и актуализации индивидуальных взглядов и личностной позиции. Процесс поиска истины при решении значимой социальной проблемы включает обучающихся во взаимодействие, учит их прислушиваться к мнению окружающих, уважать и принимать точку зрения другого, уважать и принимать другого как личность, независимо от его индивидуальных физических или иных особенностей.

4.3. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как адресаты инклюзивного образования

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями – это обучающиеся, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении, в том числе это *обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)*, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания. Под *специальными условиями* понимают необходимые для получения реабилитационных услуг приспособления, технологии, способы, методы, программы, учебники, пособия и другие средства, обеспечивающие реализацию их конституционных прав и свобод.

Обучающиеся с ОВЗ – это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но

имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии, *подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией* и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Дети-инвалиды – физические лица до 18 лет, имеющие стойкие расстройства функций организма, возникшие в результате заболеваний, последствий травм или дефектов.

Условиями признания ребенка инвалидом являются:

- нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами;
- ограничение жизнедеятельности (полная или частичная утрата ребенком способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться или заниматься трудовой деятельностью);
- необходимость в мерах социальной защиты, включая реабилитацию.

Многие дети-инвалиды нуждаются в создании специальных условий для получения образования, поэтому они также относятся к группе обучающихся с ОВЗ (при прохождении ПМПК).

Таким образом, группа обучающихся с ОВЗ очень неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития.

Диапазон различий в развитии обучающихся с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы; от детей, способных при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормативно развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей с различными нарушениями развития.

Одной из ведущих современных тенденций является рост числа детей с тяжелыми комплексными нарушениями, увеличивается количество детей с психоречевыми расстройствами, расстройствами поведения и эмоционально-волевой сферы. Особых условий требуют дети с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. В настоящее время наблюдается массовая интеграция детей с нарушением психоречевого развития. И общеобразовательные учреждения уже сейчас испытывают нехватку специалистов.

Но наряду с ростом числа детей с тяжелыми и комплексными нарушения-

ми развития в последнее время обнаруживается и противоположная тенденция. Масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики приводит к тому, что часть детей с ОВЗ к семи годам достигает близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным. Существенную роль в таком изменении ситуации играет раннее (на первых годах жизни) выявление и ранняя комплексная помощь детям, внедрение в практику совместного обучения здоровых дошкольников с детьми с ОВЗ, принципиально новых подходов и технологий их воспитания и обучения.

Вследствие этого часть детей с ОВЗ, наиболее близких по своему развитию к нормативному, закономерно перераспределяется из специального образовательного пространства – специальных (коррекционных) школ – в общеобразовательное пространство массовой школы. Главная причина – общеобразовательное учреждение является основным институтом социализации ребенка. В этих условиях общеобразовательное учреждение должно быть *готово* к реализации потребностей и возможностей детей с ОВЗ. Адаптация таких детей в школе происходит по-разному, временные границы индивидуальны, одни дети вливаются в школьный коллектив достаточно быстро, другим нужно несколько лет. Очень важно, чтобы такие дети попадали в подготовленную среду. В первую очередь, это специальные программы по социализации, психологии, физическому оздоровлению детей, которые реализуются подготовленным педагогическим коллективом.

Инклюзивное образование ориентировано в первую очередь на детей, которые способны осваивать академический компонент на уровне здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки (реализация ФГОС для обучающихся с ОВЗ, вариант 1). Обязательным условием обучения таких учащихся является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка – создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании полноценной жизненной компетенции. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья. Обязательной является *подготовка* педагогического и детского коллектива к включению в него ребенка с ОВЗ, способного освоить «цензовый» уровень школьного образования. В таких случаях основная образовательная Программа дополняется Программой коррекционной работы. Педагоги, реализующие Программу коррекционной работы должны иметь соответствующую квалификацию и уровень образования.

Неспособность ребенка с ОВЗ полноценно освоить отдельный предмет школьной программы *не является* препятствием для выбора или продолжения

освоения данного уровня образования. Для обучающихся с ОВЗ предусматриваются специальные условия прохождения текущей, промежуточной и итоговой аттестации. Специальные условия аттестаций конкретизируются применительно к каждой категории обучающихся.

В конце каждого учебного года предусматривается возможность *перехода* ребенка с одного варианта стандарта на другой (по рекомендации учителя, запросу родителей, заключению школьного консилиума) [11].

4.3.1. Психолого-педагогические особенности и особенности учебного поведения обучающихся с ОВЗ

Особенности учебного поведения детей с нарушениями слуха

Среди наиболее значимых для организации учебного процесса *особенностей познавательной сферы* обучающихся с нарушениями слуха выделяют следующие: *сниженный объем внимания* и *низкий темп переключения* – ребенку с нарушением слуха требуется определенное время для окончания одного учебного действия и перехода к другому. Кроме того, для детей рассматриваемой категории характерна меньшая устойчивость внимания и, следовательно, *большая утомляемость*, так как получение информации происходит на слухозрительной основе. В отличие от слышащего школьника, который в течение урока при чтении опирается на зрительный анализатор, при объяснении материала – на слуховой, ребенок с нарушением слуха постоянно задействует оба анализатора. Глухой/слабослышающий ученик испытывает серьезные затруднения в *распределении внимания* и не может одновременно слушать и писать.

Особенности памяти проявляются в возможном преобладании образной памяти над словесной, в зависимости уровня развития словесной памяти, от лексического запаса неслышащего/плохослышащего ребенка, в меньшем объеме словесной памяти. Это требует гораздо больше времени на запоминание учебного материала, при этом достаточно часто преобладает механическое, а не осмысленное запоминание.

У многих детей с нарушениями слуха в начальной школе *особенности мышления* выражаются в ведущей роли наглядно-образного мышления над словесно-логическим, в зависимости уровня развития словесно-логического мышления от развития речи учащегося.

Особенности развития эмоциональной сферы могут характеризоваться непониманием и трудностями дифференциации эмоциональных проявлений окружающих в конкретных ситуациях, в том числе и в связи с ограничениями в восприятии эмоциональной окраски речи, передаваемой интонацией. Узнавание и понимание эмоций у детей с нарушенным слухом тесно связаны со зрительным восприятием мимики собеседника, что часто без слухового подкрепления приводит к ошибочному или искаженному восприятию реальной ситуации.

У детей с нарушением слуха, может наблюдаться *обедненность эмоцио-*

нальных проявлений, связанная с неумением взрослых слышащих людей вызывать маленьких детей на эмоциональное общение.

Среди *специфических особенностей* необходимо отметить наличие у таких детей комплекса негативных состояний – неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, завышенная самооценка. Если ребенок воспитывался в пространстве стереотипов, запретов, ориентируясь на реакцию и оценку родителя, воспитателя, педагога (инструктивно-авторитарный подход), то этот комплекс может укрепиться. Реакция на новые обстоятельства (незнакомые задания, обстановку, незнакомых людей) может быть разной по форме, но в основе ее лежит боязнь ошибиться: уход, отказ от общения с незнакомым человеком – «Я не знаю, не умею, не могу», иногда капризы, «уход в себя» или агрессия.

У части глухих и слабослышащих детей необоснованно долго сохраняется завышенная самооценка. Это объясняется тем, что с раннего возраста они находятся в зоне положительного оценивания своих достижений со стороны взрослых.

Отдельные школьники с нарушенным слухом могут проявлять агрессию, обусловленную (зачастую объективными) отрицательными оценками их возможностей со стороны учителя и одноклассников.

Глухие и слабослышащие дети бывают менее *социально зрелыми* (адаптированными в обществе), чем их слышащие сверстники: замкнуты, предпочитают общение с себе подобными, уходят от игр со слышащими сверстниками из-за боязни быть неуспешными.

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

Учитель общеобразовательной школы, начиная работать с глухими/слабослышащими учениками, должен помнить об особенностях их познавательного и личностного развития для наиболее эффективной организации образовательного процесса.

Особенности учебного поведения обучающихся с нарушениями зрения

Дети с нарушением зрения, относящиеся к подкатегории «дети с пониженным зрением» в специально организованном обучении в условиях массовой общеобразовательной школы не нуждаются, и с точки зрения инклюзивного образования не рассматриваются. Однако необходимо учитывать, что в период проведения лечения, возможности поврежденного зрительного анализатора, мо-

гут резко снизиться (пример: окклюзия на лучше видящем глазу). На это время организация обучения должна соответствовать зрительным возможностям ребенка с учетом офтальмо-эргономических рекомендаций.

Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира.

Врожденные и приобретенные нарушения зрения относятся к первичным соматическим дефектам. Эти аномалии вызывают вторичные функциональные отклонения (сужение поля зрения, сужение остроты зрения и т.д.), которые отрицательно сказываются на развитии ряда психических процессов: ощущении, восприятии, представлении и т.д. То есть, вторичные дефекты представляют собой цепь отклонений, где один функциональный дефект влечет за собой другой, что приводит к нарушениям психических процессов. Поэтому между соматическим дефектом и аномалиями в развитии психики имеются сложные структурные и функциональные связи.

Компенсаторное приспособление при слепоте не может быть достаточно полным, восстанавливающим нормальную жизнедеятельность человека без вмешательства извне. Деятельность ребенка нормально видящего опирается на подражание действиям окружающих, в свою очередь, слепой ребенок, без специально организованного обучения не способен овладеть самостоятельно направленной деятельностью, ввиду отсутствия или неполного, а иногда и искаженного представления о предметах окружающей действительности и возможных манипуляциях с ними.

Нарушения зрения неоднозначно влияют на отдельные структурные компоненты личности, их компенсация рассматривается, как процесс перестройки психики и адаптации к новым условиям жизни.

Компенсация и коррекция в ходе игровой, познавательной и других видов деятельности слепых и слабовидящих детей осуществляются посредством целой системы форм, способов и методов педагогического и психологического воздействия, знание которых является необходимым условием не только профильных специалистов, но и любого взрослого, взаимодействующего с такой категорией детей.

Выпадение или нарушение зрительных функций при слепоте приводит к невозможности или затрудненности зрительного отражения мира. В результате из сферы ощущений и восприятия выпадают сигналы, информирующие человека о важных свойствах предметов и явлений. Компенсация пробелов в чувственном опыте возможна только при активном включении сохранных органов чувств, существенная роль, в деятельности которых принадлежит вниманию.

Сокращение количества внешних воздействий, обусловленное полным или частичным выпадением зрительных ощущений и восприятия, препятствует

развитию внимания, сокращая круг объектов, которые при восприятии вызывают непосредственный интерес. Это отрицательно сказывается на объеме, устойчивости, концентрации и других свойствах внимания.

В тоже время, однообразие слуховых раздражителей быстро утомляет слепого и ведет к рассеиванию внимания.

«Хотя слепота и вносит некоторые специфические особенности в развитие и проявление внимания, но в целом внимание слепых подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально видящих, и может достигать такого же уровня развития» [Выготский Л.С.]. Это обусловлено тем, что внимание, не будучи связано с каким-либо определенным психическим процессом и с функционированием какого-либо анализатора, формируется в деятельности и зависит от приобретенных волевых, эмоциональных и интеллектуальных свойств личности, от активности человека.

На основе словесных объяснений, подкрепляемых доступными для слепых чувственными данными, лица с глубокими нарушениями зрения получают представления о многих недоступных для их восприятия предметах и явлениях действительности.

Компенсаторная функция речи выступает во всех видах психической деятельности слепых: в процессе восприятия (слово направляет и уточняет его), при формировании представлений и образов воображения, в ходе усвоения понятий и т.д. Огромное значение имеет речь для формирования личности слепого в целом. Благодаря речи слепые контактируют с окружающими людьми, ориентируются в обществе.

Недостатки произношения ограничивают круг общения детей с патологией зрения, что тормозит формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутость, аутизм, негативизм и др.).

Речь слепых при правильном формирующем воздействии со стороны родителей, педагогов и воспитателей развивается до нормального уровня и служит мощным средством компенсации, существенно расширяя возможности слепых во всех видах деятельности. Развитие словарного запаса – увеличение числа используемых и понимаемых слов (количественный аспект) и смысловое развитие словаря, т.е. соотношение слов и обозначаемых ими предметов, процесс обобщения значения слова с конкретным предметом.

Для компенсации зрительной депривации большое значение имеет взаимодействие ощущений. В результате под влиянием одной анализаторной системы повышается чувствительность другой. Это касается только слепых. У слабо-видящих ведущим видом ощущений остается зрение.

При выпадении функций зрительного анализатора получает компенсаторную функцию вибрационная чувствительность, которая проявляется в сфере пространственной ориентировки слепых. Они способны на расстоянии ощу-

щать наличие неподвижного, не издающего звуков и других сигналов предмета, повышенную способность дифференцировать термальные и болевые раздражители. Данные ощущения развиваются и совершенствуются в процессе познавательной деятельности, ориентации в окружающем пространстве, в быту. Значительно увеличивается роль вестибулярного аппарата для сохранения равновесия и пространственной ориентировки в связи с исключением зрительного контроля над положением тела в пространстве.

Осязание компенсирует познавательные и контролирующие функции деятельности слепых. Конечно, полное возмещение утраченных функций невозможно, так как, во-первых, кожные и мышечно-суставные ощущения отражают не все признаки предметов, воспринимаемые зрительно, во-вторых, осязательное поле ограничено зоной действия рук и восприятие протекает более длительно, чем зрительное. Осязание дает слепому необходимые знания об окружающем мире и достаточно точно регулирует его взаимодействие с окружающей средой, а культура осязания является одним из основных средств компенсации слепоты.

Выпадение большого числа значимых объектов, их деталей и признаков из сферы восприятия препятствуют образованию общих представлений, в которых отражаются наиболее существенные свойства и признаки предметов и явлений.

Вербализм представлений у слепых и слабовидящих связан с невозможностью целостного восприятия объектов и их отдельных свойств, устранение его проявлений, является одной из основных задач коррекционной работы.

При своевременной коррекционной работе слепые и слабовидящие приобретают необходимый запас представлений, обеспечивающий нормальную ориентацию в окружающей среде.

Вторичный характер имеет замедленное развитие процесса запоминания у слепых и слабовидящих. Это объясняется недостатком наглядно-действенного опыта, несовершенством методов обучения таких детей. Образы памяти слепых и слабовидящих при отсутствии подкреплений обнаруживают тенденцию к распаду. Даже небольшие промежутки времени (1–3 месяца) отрицательно сказываются на их представлениях: резко снижается уровень дифференцированности, адекватности образов эталонам.

Мыслительная деятельность слепых подчиняется в своем развитии тем же закономерностям, что и мышление нормально видящих. И хотя сокращение чувственного опыта вносит определенную специфику в этот психический процесс, замедляя интеллектуальное развитие и изменяя содержание мышления, оно не может принципиально изменить его сущности.

Важная роль в компенсации зрительной депривации принадлежит «воссоздающему воображению». При его помощи слепые на основе словесных описа-

ний и имеющихся зрительных, осязательных, слуховых и других образов формируют образы объектов, недоступных для непосредственного отражения.

Ослепшие, на основе сохранившихся зрительных представлений могут создавать новые яркие образы воображения, а наличие остаточного зрения расширяет возможности в этом виде психической деятельности.

Сам факт отсутствия зрения для слепых не является фактором психологическим, они не чувствуют себя «погруженными во мрак». Психологическим фактором слепота становится только тогда, когда они вступают в общение с нормально видящими людьми. Нарушение социальных контактов приводит к отклонениям в формировании личности слепого и может вызвать появление негативных характерологических особенностей. Таких, как изменения в динамике потребностей, связанные с затруднением их удовлетворения; сужение круга интересов, обусловленное ограничениями в сфере чувственного отражения; редуцированность способностей к видам деятельности, требующим визуального контроля; отсутствие или резкая ограниченность внешнего проявления внутренних состояний.

Таким образом, на формирование основных свойств личности нарушения зрения влияют лишь *косвенно*, ведущая роль принадлежит социальным факторам (ограничение деятельности, негативный опыт общения с нормально видящими и т.п.).

Определение и изучение психики слепых и ее особенностей, правильная организация процесса обучения дает возможность создать условия для обеспечения качественной подготовки слепых и слабовидящих к профессиональной деятельности. В истории достаточно примеров, подтверждающих тот факт, что включение людей с глубокими нарушениями зрения в различные отрасли науки и производства является перспективным, эффективным и экономически выгодным. Активное участие человека со зрительной депривацией в трудовой деятельности позволяет ощутить себя полноценным членом общества, создает условия для формирования самостоятельной, конкурентно способной, разносторонне развитой личности, открывает новые широкие возможности для изменения социального положения инвалидов по зрению в нашей стране.

Особенности учебного поведения обучающихся с НОДА

У детей с нарушениями ОДА может выявляться так называемая вторичная задержка психического развития, связанная с дефектностью двигательной и речевой сферы, а также с условиями окружения и воспитания. Эта задержка является главным образом на начальных этапах обучения и характеризуется малым объемом знаний и представлений об окружающем мире, задержанным формированием высших корковых функций и вербального мышления. В отличие от органической задержки отставание в развитии менее выражено, не отмечается специфических «органических» нарушений внимания, восприятия, па-

мнот, мыслення, эмоционально-волевой сферы.

Внимание характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте.

Недостатки внимания сказываются негативно и на процессах *ощущения* и *восприятия*. Так как формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений, то недостаточность психической сферы значительно снижает у детей качество знаний и представлений об окружающем мире.

Недостатки памяти ведут к медленному накоплению знаний и умений по учебным дисциплинам.

У многих детей отмечаются нарушения восприятия и формирования пространственных и временных представлений, схемы тела.

Следует отметить, что у большинства этих детей имеются значительные потенциальные возможности развития высших психических функций, однако физические недостатки (нарушения двигательных функций, слуха, зрения), нередко множественные, речедвигательные трудности, астенические проявления и ограниченный запас знаний вследствие социально-культурной депривации маскируют эти возможности.

У большинства учащихся с НОДА отмечаются нарушения умственной работоспособности, которые, проявляются двумя вариантами:

- *Стойкое равномерное снижение работоспособности, астенические проявления.* У таких детей низкая активность восприятия учебного материала, ослабленное внимание. У детей быстро наступает психическое истощение, на которое ребенок может реагировать вспышками раздражения, активным избеганием от контакта или полным отказом.

- *Неравномерный (мерцательный) характер умственной работоспособности.* У таких детей состояние меняется иногда в течение одного урока несколько раз. Короткий период познавательной активности сменяется резким утомлением, внимание неустойчиво. Нарушение умственной работоспособности является главным препятствием продуктивного обучения.

Отмеченные нарушения психической деятельности затрудняют усвоение этими детьми программного материала, овладение трудовыми умениями и навыками.

У некоторых детей особенности учебной деятельности могут быть обусловлены несформированностью зрительно-моторной координации, т.е. несогласованной работой руки и глаза. Например, ребенок следит глазами за движением рук и контролирует их взором при застегивании пуговиц, зашнуровывания ботинок, конструировании, рисовании, письме. Зрительно-моторная координация особенно важна на начальном этапе обучения чтению, когда ребенок следит глазом за пальцем, которым определяет последовательность букв, слогов, слов.

Учащиеся с тяжелой двигательной патологией, например, ДЦП, не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить свое письмо. Несформированность зрительно-моторной координации может проявляться не только при чтении и письме, но и при овладении навыками самообслуживания и другими трудовыми и учебными умениями. Так, например, на уроках технологии таким ученикам очень трудно правильно расположить и разметить материал, закрепить объект. Особую сложность для них представляют вырезание отдельных деталей изделия. По этой же причине замедляется процесс формирования навыков самообслуживания. Невозможность проследить глазами за действиями своих рук, скоординировать движения руки и глаза приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта на уроках физкультуры: дети не могут удерживать цель, затрудняются выполнять броски и ловлю мяча, овладеть умениями и навыками в других спортивных играх.

Иногда встречаются дети с недостаточностью пространственного анализа и синтеза, что особенно проявляется при овладении конструированием, навыками самообслуживания, а также при чтении, письме и на уроках физической культуры. Такие дети затрудняются в дифференциации левой и правой стороны, в сложении целого из частей. Они не могут соблюдать линейки в тетрадях, различать ее правую и левую сторону, могут начать писать или рисовать в любом месте тетради или альбома, читать с середины страницы. Степень выраженности указанных затруднений значительно увеличивается при сочетании несформированности пространственного анализа и синтеза с недостаточностью зрительно-моторной координации. Такие дети с опозданием овладевают многими умениями и навыками самообслуживания (шнурование ботинок, застегивание и расстегивание пуговиц, уборка постели и т.д.) Они длительное время затрудняются в различении и в соотнесении правого и левого ботинка, в определении правого и левого рукава пиджака, платья, при надевании не могут найти верх и низ. В старших классах эти затруднения проявляются при изготовлении изделий на уроках столярного, слесарного, швейного и картонажного дела.

Пространственные нарушения отмечаются также на уроках физической культуры при построении в шеренгу, кругом, выполнении команды направо, налево, перестройке в колонну.

Несформированность пространственных представлений отражается на начальном этапе усвоения математики. При изучении состава числа дети не могут расположить или представить его в виде отдельных групп предметов. Однако особую трудность для них представляет процесс овладения материалом по геометрии и тригонометрии, активизирующий умения представить отдельные геометрические фигуры и выполнить их чертежи.

У некоторых учащихся затруднения при усвоении программного материала по географии (расположение частей света, направление течения рек и т.д.) могут быть вызваны недостаточной сформированностью пространственного воображения и памяти, наиболее ярко это проявляется при работе с контурными картами.

Таким образом, двигательные нарушения – в значительной степени определяет специфику учебной деятельности учащихся этой группы. Несформированность двигательных навыков и умений – результат не только нарушенной моторики, но и недостаточности более сложных функций, в основе которых лежит движение (зрительно-моторная координация, пространственный анализ и синтез).

Особенности учебной деятельности учащихся с двигательными нарушениями в значительной степени также определяются различными нарушениями речи. Остановимся на тех, которые в наибольшей степени влияют на усвоение программного материала и чаще встречаются у детей с церебральным параличом. Характерными проявлениями речевых расстройств являются разнообразные нарушения звукопроизносительной стороны речи. В некоторых случаях отдельные звуки вообще не произносятся, в других произносятся искаженно, в третьих, заменяются другими. Тяжесть нарушений звукопроизносительной стороны речи усиливается за счет дыхательных расстройств: речевой выдох укорочен, во время речи ребенок производит отдельные вдохи, речь теряет плавность и выразительность. Нередко наблюдаются различные нарушения голоса; он отличается монотонностью, немодулированностью, часто имеет гнусавый оттенок. У некоторых детей отмечаются разнообразные насильственные движения в речевом аппарате, которые особенно ярко проявляются при устных ответах и могут вызывать неестественную улыбку, гримасы, непроизвольное открывание рта, выбрасывание языка вперед. Иногда эти проявления в сочетании с усиленным слюнотечением, непонятной речью, неадекватной мимикой, насильственным смехом вызывают затруднения при определении степени усвоения программного материала и оценке знаний учащихся. В устных ответах такие учащиеся стараются выражать свою мысль экономно, сжато, они отвечают речевыми штампами и только на вопросы учителя. Случается, что детям трудно сразу ответить на заданный вопрос, им требуется какое-то время для подготовки к ответу; они могут вообще отказаться отвечать. Подготовка к ответу требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса). Нередко нарушения звукопроизношения сочетаются с трудностями различения звуков речи на слух. В этих случаях дети смешивают близкие по звучанию звуки, например, свистящие и шипящие, твердые и мягкие, звонкие и глухие. Например, учитель произносит слова типа: «коса – коза», «ел – ель», «суп – зуб», «бочка – почка» и

т.д., дети не различают близкие по звучанию звуки, и поэтому делают ошибки при письме подобных слов на слух.

Другой особенностью устной речи таких детей является своеобразие развития лексико-грамматической стороны речи. Их словарный запас ограничен, особенно заметно недостаточное понимание значений многих слов и понятий, встречающихся при прохождении программного материала. У детей лимитировано понимание многозначности слов, различение смысловых оттенков отдельных выражений в зависимости от контекста. Это приводит к тому, что в устной речи дети пользуются в основном короткими, шаблонными, стереотипными фразами, а иногда предпочитают общаться отдельными словами.

В письменной речи обнаруживается смешение, замены и пропуски звуков, искажаемых при произношении. Следует подчеркнуть, что эти затруднения при письме очень часто *не соответствуют* состоянию устной речи. Встречаются дети, у которых грубые нарушения звукопроизводительной стороны речи никак не отражаются на письме. И, наоборот, в некоторых случаях даже незначительное нарушение звукопроизношения может вызывать затруднения в письме. Наибольшую сложность для учителей представляют дети, у которых в письменной речи отмечаются ошибки, связанные с недостатком дифференцирования звуков, сходных по звучанию. Эти ошибки могут быть вызваны как нарушением фонематического слуха, общим снижением слуха и нарушением слухового восприятия, так и нарушением внимания, работоспособности и неумением выполнить мыслительные операции, необходимые для сравнения слова со слуховыми и зрительными образами.

Чаще всего учителю приходится сталкиваться с обедненностью и некоторой шаблонностью письменной речи таких учащихся. Если учитель видит, что ученик пропускает слова, ошибается в согласовании слов и предложений, в слитном написании слов, то его надо обязательно показать логопеду, который сможет определить причину этих нарушений и дать педагогу конкретные рекомендации.

Описывая трудности, которые испытывают дети при усвоении программного материала, нельзя не остановиться на особенностях их психической деятельности. Встречаются дети, медленно включающиеся в задание. В таких случаях требуется индивидуальный подход со стороны учителя, который должен в ряде случаев повторить задание, заострив внимание на трудных местах, спокойным голосом побудить ребенка к его выполнению. Если ребенок с трудом переключается с одного вида работы на другую, ему следует перед выполнением нового задания. Для таких детей характерна низкая и неустойчивая работоспособность и повышенная истощаемость внимания, которая приводит к ряду разнообразных ошибок, связанных с пропусками букв, слогов, слов, перестановками их, недописыванием слов, предложений, с неразличением сходных по

звучанию звуков. Такие учащиеся могут одни и те же задания в разное время выполнить лучше или хуже, т.е. количество и качество их ошибок отличается непостоянством.

Особенности учебного поведения обучающихся с РАС

Ребенок с расстройствами аутистического спектра (РАС) трудно адаптируется в любой новой ситуации и при переменах ситуации; он легче себя чувствует в привычной, стереотипной обстановке. У ребенка с РАС часто наблюдается наличие «своих», не вполне адекватных «учебных» стереотипов. Ему необходим четкий порядок действий по отношению к личным вещам в начале и конце учебного дня (например, как разбирать и собирать портфель).

Такой обучающийся часто имеет трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, затрудняется при необходимости работать самостоятельно, на уроке не демонстрирует то, что мы понимаем как «внимание». Темп, работоспособность и продуктивность его деятельности в целом снижены, иногда неравномерны; часто имеет большую латентность в ответах, а иногда – наоборот – мгновенность, по сравнению с другими детьми. Затрудняется при необходимости отвечать у доски, или с места, или, наоборот – письменно. Письменную речь часто может воспринимать легче, чем устную, лучше понимает материал, если он видит изображение. Он нуждается во введении четких алгоритмов или стереотипов деятельности в процессе обучения, легче адаптируется, имея определенные опоры в виде расписаний, схем или планов деятельности.

Трудности и неудачи у обучающегося с РАС вызывают резкие эмоциональные реакции, с бурным негативизмом, вплоть до отказа от деятельности. Нередко обучающийся демонстрирует обидчивость и «отличную память» на ситуации, вызвавшие обиду. Часто у ребенка отмечается недостаточная критичность, адекватность, в том числе в поведении, трудности анализа собственного поведения. Такой обучающийся нуждается в частом и позитивном, без иносказаний и метафор одобрении его деятельности.

Особенности учебного поведения обучающихся с ЗПР

Многолетние изучение и наблюдения показали, что при поступлении в школу у детей с задержкой психического развития не обнаруживается готовности к началу систематического обучения. Частота нарушений зрительной и слуховой чувствительности у детей с задержкой психического развития в среднем такая же, как и в популяции нормально развивающихся. Также обстоит и с двигательными функциями. В то же время на этапе начала систематического обучения у детей с задержкой психического развития выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового *восприятия*, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые.

У детей с задержкой психического развития выявлены затруднения при

выполнении заданий, связанных со зрительным восприятием материала. Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала.

Недостатки тактильно-двигательного восприятия приводят к затруднениям при узнавании предметов на ощупь.

Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины.

У детей слабо сформированы пространственные представления, ориентировка в направлениях пространства осуществляется обычно на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Особенности *внимания* детей с задержкой психического развития проявляются в его неустойчивости; повышенной отвлекаемости; трудностях переключения; слабой концентрации на объекте. Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполняемой детьми деятельности и увеличивает количество ошибок. В таких условиях наблюдается снижение способности к распределению и концентрации внимания. Особенно ярко эти отрицательные последствия проявляются, если выполнение задания осуществляется при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка большое смысловое и эмоциональное значение.

Недостаточность развития *памяти* проявляется в:

- снижении продуктивности запоминания и его неустойчивости;
- большей сохранности произвольной памяти по сравнению с произвольной;
- недостаточном объеме и точности, низкой скорости запоминания;
- преобладании механического запоминания над словесно-логическим;
- выраженном преобладании наглядной памяти над словесной;
- низком уровне самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, а также неумении самостоятельно организовывать свою работу по запоминанию;
- недостаточной познавательной активности и целенаправленности при запоминании и воспроизведении;
- слабом умении использовать рациональные приемы запоминания;
- низком уровне опосредствованного запоминания.

В связи с недостаточностью процесса восприятия у детей с задержкой психического развития накапливается небольшой запас неполных представлений, то и *воображение* детей с задержкой психического развития также недостаточно развито. В большинстве случаев у детей с задержкой психического развития преобладает воссоздающее воображение над творческим.

Особенности *мышления* детей с задержкой психического развития проявляются в выраженном отставании и своеобразии в развитии познавательной деятельности. В младшем школьном возрасте выявляется недостаточность наглядно-образного мышления; на протяжении обучения в начальной школе улучшение показателей развития мышления у детей с задержкой психического развития выражено значительно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Мышление подростков с задержкой психического развития остается преимущественно конкретным, поверхностным, существенного развития словесно-логического мышления не отмечается.

Недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. При анализе предмета или явления дети, как правило, называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и тонкостью (дети с задержкой психического развития выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники).

Обобщения носят диффузный, слабо дифференцированный характер, поэтому дети обычно могут воспроизвести нужное понятие только после предъявления им значительного числа соответствующих предметов или их изображений. Характерна неправильная актуализация обобщающих понятий.

При проведении операции классификации дети с задержкой психического развития не могут мысленно совместить два и более признака предмета или явления. Но такая деятельность оказывается успешной при возможности практических действий с объектами классификации.

Даже владея мыслительной операцией, дети с задержкой психического развития затрудняются использовать ее в качестве рационального приема деятельности, в этом проявляется недостаточная гибкость мышления, склонность к шаблонным, стереотипным решениям.

На этапе начала систематического обучения, как правило, основные мыслительные операции у детей не сформированы на словесно-логическом уровне (не владеют иерархией понятий; задания на классификацию выполняют на уровне речевого наглядно-образного мышления; наиболее доступны задания по аналогии, при выполнении которых можно опереться на образец, на свой жизненный опыт).

Характерная для мышления детей с задержкой психического развития инертность проявляется в разных формах. Так, при переходе из одной системы знаний и навыков к другим дети склонны применять старые, отработанные способы, не видоизменяя их, что приводит к трудностям переключения с одного способа действия на другой. Особенно ярко инертность проявляется при работе с проблемными задачами – вместо осознания задачи, поиска адекватного способа решения осуществляется репродуктивное воспроизведение наиболее привычных способов,

таким образом, происходит своеобразная подмена задания и, как следствие, не развивается способность к саморегуляции, не формируется мотивация избегания неудач.

Свойственна поверхностность мышления, его направленность на случайные признаки, что особенно ярко проявляется на словесном уровне.

Еще одна особенность мышления детей с задержкой психического развития – снижение познавательной активности. Примером является невыраженность возраста «почемучек». При обучении дети не стремятся эффективно использовать время, отведенное на выполнение задания, высказывают мало предположительных суждений до начала решения задачи. При запоминании снижение познавательной активности проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для ориентировки в задании, в необходимости постоянного побуждения к припоминанию, в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание, в сниженном уровне самоконтроля. Низкая познавательная активность особенно проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определенного взрослым.

У детей с задержкой психического развития отмечаются относительно высокие потенциальные возможности репродуктивного мышления, обеспечивающего усвоение знаний, преподнесенных в «готовом» виде, на основании детализированной помощи.

У детей с задержкой психического развития наблюдается недоразвитие *эмоционально-волевой сферы*, что проявляется в повышенной эмоциональной лабильности; легкой пресыщаемости; поверхностности переживаний; непосредственности, свойственная детям более младшего возраста; преобладании игровых интересов в младшем школьном возрасте; несформированность мотивационной сферы.

Некоторых детей беспокоят страхи, наблюдается боязливость, пониженный фон настроения, эмоциональные срывы при выполнении учебных заданий, повышенная чувствительность к замечаниям. У других детей напротив, преобладает эйфоричный фон настроения, повышенная аффективная возбудимость, агрессивность в сочетании с импульсивностью и неспособностью к волевым усилиям. Эти особенности эмоционально-волевой сферы затрудняют процесс адаптации ребенка к школе.

У детей с задержкой психического развития выявлена сниженная потребность в *общении* как со взрослыми, так и со сверстниками, низкая эффективность общения во всех видах деятельности.

У большинства детей наблюдается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Новый человек привлекает их внимание значительно в меньшей степени, чем новый предмет. В случае затруднений в деятельности ребенок скорее прекратит деятельность, чем обратится к взрос-

лomu за помощью.

Дети практически не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в развернутом виде. Им достаточна оценка в виде недифференцированных определений, непосредственного эмоционального общения (улыбка, поглаживание и т.п.). Хотя по собственной инициативе дети редко обращаются за одобрением, но большинство из них чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Если общение со взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то дети стремятся сделать его более продолжительным во времени, становятся более продуктивными в деятельности, реже ссылаются на усталость. Среди личностных контактов преобладают наиболее простые.

В то же время для детей характерны недостаточная эмоциональная устойчивость, нарушение *самоконтроля* во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частая смена настроения, неуверенность, чувство страха, манерничество, фамильярность по отношению к взрослому. Большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, недостаточная дифференциация лиц и вещей, выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Все это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

При формировании *межличностных отношений* для дошкольников с задержкой психического развития наиболее предпочтительными оказываются общие положительные качества, личностные черты сверстника.

Учебная *мотивация* детей с задержкой психического развития резко снижена. Для них длительное время ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в ее элементарных формах: дети избегают приближающиеся к учебным сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие познавательного интереса. Чтобы избежать непосильной и неприятной для них ситуации учения, интеллектуального напряжения, дети с задержкой психического развития прибегают в качестве защиты к отказу от выполнения заданий, посещения школы.

Если ребенок с задержкой психического развития обучается в массовой школе и ему не оказывается специализированная помощь, то под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у него, как правило, формируется заниженная *самооценка*, ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. Поскольку выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самореализация часто осуществляется в разной мере осознан-

ном противодействии школьным нормам и реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими, что на фоне утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную направленность личности.

Выявлено, что у младших школьников с задержкой психического развития ожидаемые оценки родителей и сверстников в большей степени влияют на высоту их самооценки, нежели оценки учителя. При специальном обучении, по мере того, как происходит «выравнивание» школьников и они переходят в категорию успевающих, их самооценка постепенно повышается. В то же время частые, иногда неумеренные похвалы за хорошие успехи, высокие оценки нередко формируют высокомерие, переоценку своих возможностей, неправильный стиль поведения.

Без специального педагогического воздействия дети с задержкой психического развития в основном имеют низкий *уровень притязаний*.

Дети с задержкой психического развития обладают значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем их нормально развивающиеся сверстники. Педагоги обычно отмечают, что хотя ребенок и не овладел знаниями в объеме программы, в его развитии имеется значительный прогресс; некоторые задания выполняются этими детьми так же, как и остальными учащимися; при этом отмечается, что эти дети быстро устают, начинают отвлекаться и перестают воспринимать учебный материал. В одних условиях эти дети могут работать достаточно заинтересованно, сосредоточенно и продуктивно, в других – оказываются неработоспособными. Колебания уровня работоспособности и активности, смена настроений связаны с нервно-психическими состояниями; порой они возникают без видимых внешних причин.

На уроках в состоянии сосредоточенности дети могут сравнительно быстро понять учебный материал небольшого объема, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образцом или целью задания, исправить допущенные в работе ошибки. Однако сосредоточенность и напряжение длятся лишь недолгие минуты, после которых наступает утомление, безразличие к качеству выполняемой работы, нежелание исправлять допущенные ошибки.

В состоянии утомления работоспособность и внимание резко снижаются, возникают импульсивные, необдуманные действия; в работах появляется множество исправлений и ошибок. У некоторых детей в ответ на замечания педагога и указания на ошибки вспыхивают реакции раздражения, другие категорически отказываются работать, особенно если задание оказывается относительно трудным. Полное истощение наступает после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

С наступлением утомления дети начинают вести себя по-разному. Одни

становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, не мешают педагогу, но и не работают. В свободное время учащиеся стремятся уединиться; у других наоборот, появляется повышенная возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут нагрубить, обидеть детей, порой становятся жестокими. С наступлением утомления старательность и активность сменяются небрежностью и неряшливостью. Работы остаются незаконченными, количество ошибок резко возрастает, дети их не видят и не исправляют; иногда учащиеся не могут повторить за педагогом простых формулировок.

Частая смена «рабочих» и «нерабочих» состояний в сочетании с пониженной познавательной активностью приводит к тому, что получаемые на занятиях обрывочные знания, недостаточно закрепленные и не связанные в системы, очень быстро угасают; порой создается впечатление, будто материал вовсе не изучался.

Дети с задержкой психического развития обычно активны во внеклассной обстановке.

Особенности учебного поведения обучающихся с ТНР

В последние годы наблюдается выраженная тенденция к увеличению числа 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, темпа и плавности речи), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) имеют ряд психологических особенностей, которые значительно сказываются на учебном поведении.

Индивидуальные особенности психофизического развития приводят к нарушениям речевого развития, могут наблюдаться задержки формирования высших корковых функций и вербального мышления, что проявляется уже на начальных этапах обучения. У детей с ТНР часто отмечаются нарушения *внимания, восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы*. Для них характерен *малый объем* знаний и представлений об окружающем мире.

Для обучающихся с ТНР характерны недостаточно устойчивое внимание, более низкий уровень показателей произвольного внимания, трудности в переключении внимания и планировании своих действий. Они с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств решения задач. Детям с патологией речи гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении задания в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной. Наблюдается большее количество грубых ошибок, связанных с нарушением дифференцировки объектов. Распределение внимания между ре-

чью и практическим действием для детей с патологией речи оказывается трудной, практически невыполнимой задачей.

У данной категории обучающихся отмечаются серьезные проблемы в развитии восприятия (слухового, зрительного, кинестетического и др.), т.е. в формировании представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы, но затруднения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления), недостаточно сформирован целостный образ предмета. Для многих детей с речевой патологией, обусловленной органическими поражениями мозга, характерны нарушения оптико-пространственного гнозиса, который является необходимым условием для обучения детей грамоте. У обучающихся с речевыми дефектами выявлены трудности в пространственной ориентации. Они часто затрудняются в дифференциации понятий «право» и «лево», обозначающих месторасположение объектов, возникают трудности в ориентировке в собственном теле, особенно при усложнении заданий. Способности устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в практической деятельности являются сохранными, но в экспрессивной речи такие обучающиеся часто не находят языковых средств для выражения этих отношений.

При относительной сохранности смысловой, логической памяти снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы, но уровень слуховой памяти зависит от уровня речевого развития: чем ниже речевое развитие, тем хуже слуховая память. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции. Недостаточность словесной памяти носит специфически речевой характер и по своему патологическому механизму первично связана с системным нарушением речи, но не с нарушением собственно мышления.

На процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и нарушения самоорганизации. Недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности приводит к проблемам в установлении причинно-следственных связей явлений, в формировании математических представлений, развитии логического мышления.

Задержка речевого развития также приводит к отставанию в развитии воображения. Обучающиеся с ТНР с трудом выполняют творческие задания. Рисунки таких детей отличаются бедностью замысла и содержания. Они плохо понимают переносные значения слов, метафор и испытывают трудности в составлении творческих рассказов.

У большинства детей с ТНР отмечаются нарушения в развитии двига-

тельной сферы, т.е. общей и мелкой моторики (плохая координация движений, снижение скорости и ловкости при их выполнении). Наибольшие трудности являются при выполнении упражнений для пальцев и кистей рук, сопровождающихся словесной инструкцией.

Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в жалобах на головные боли, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким обучающимся трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Нестойкость интересов, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками, трудности формирования саморегуляции и самоконтроля приводят к тому, что обучающиеся с ТНР уже на ранних этапах школьного обучения попадают в категорию стойко неуспевающих.

4.3.2. Особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ

Совокупность особенностей обучающихся с ОВЗ, наблюдаемых при всех недостатках развития, т.е. обусловленных специфическими закономерностями, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи принято называть *особыми образовательными потребностями* (В.И. Лубовский). Эти 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 возможность успешной социальной адаптации [22].

К числу образовательных потребностей, наиболее характерных для всех категорий детей с нарушениями развития можно отнести следующие:

- потребность в использовании педагогом таких образовательных технологий и методов обучения, которые способствовали бы не только успешному выполнению образовательных задач, но и создавали условия для накопления ребенком социального опыта и развития навыков общения, эмоциональной сферы, коррекции негативных особенностей в развитии личности, познавательной деятельности;
- потребность в такой организации процесса обучения, которая, благодаря включению предварительного пропедевтического этапа, обеспечивает необходимую стартовую готовность ребенка к усвоению программного материала;
- потребность в формировании и развитии познавательной мотива-

ции, положительного отношения к учению, самостоятельности и навыков самоконтроля в познавательной деятельности;

- потребность в обеспечении замедленного темпа познавательной деятельности, когда новая информация предоставляется в виде небольших фрагментов, выполнению работы с которыми (изучение, анализ, запоминание, преобразование, практическое использование) способствует дозированная помощь педагога (пошаговый контроль, инструкции, предъявление образца, совместное выполнение и др.);

- потребность в уменьшении, по сравнению с обычными детьми, интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки в образовательном процессе;

- потребность в обеспечении более длительного, непрерывного и комплексного контролирующего сопровождения педагогом процесса познавательной деятельности;

- потребность в такой организации образовательного процесса, в которой обеспечивается полноценное и щадящее участие всех сохранных сенсорных систем обучающегося [22].

Таким образом, особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения. Недостаточное понимание значимости особых образовательных потребностей и лишь частичное удовлетворение требований, из них вытекающих, ведет к неполному использованию актуальных и потенциальных возможностей детей, т. е. к снижению возможной эффективности обучения.

5. СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ, ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

5.1. Создание инклюзивной образовательной среды

Закон «Об образовании в Российской Федерации» законодательно закрепил правовое понимание инклюзивного образования как обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, ст. 2).

В образовательных организациях должны создаваться «необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц

языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» (6, ст. 5).

Понятие «инклюзивная образовательная среда» выделяется в ситуации включения в образовательную среду учреждения учащегося, который в виду своих особенностей развития существенно отличается от своих сверстников, в обучении которых у учреждения имеется опыт [13]. В международных нормативных документах дается определение инклюзивной образовательной среды. Параграф 7, принятого в Саламанке Плана Действий так определяет понятие инклюзивной школы. «Инклюзивные школы должны распознавать и соответствовать разнообразным потребностям учащихся, использовать различные стили и темпы обучения, гарантировать качественное образование всем с помощью адекватных учебных программ, организационных мероприятий, обучающих стратегий, ресурсов и партнерства с местными жителями. В каждой школе должен быть континуум услуг, соответствующий континууму особых потребностей в обучении».

Таким образом, инклюзивная образовательная среда определяется как совокупность специальных образовательных условий, создаваемых образовательным учреждением, для включения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивность образовательной среды – это наличие в ней тех ресурсов и условий, без которых она перестает быть образовательной для детей с особыми образовательными потребностями. Потребности обучающихся с ОВЗ, в первую очередь, связаны с необходимостью коррекции и развития нарушенных или недоразвитых функций организма, с необходимостью социализации детей с ограниченными возможностями в ходе обучения, с необходимостью не только сохранения и укрепления здоровья, но и профилактики осложнений и ухудшения имеющихся нарушений здоровья и развития.

Образовательная среда инклюзивной образовательной организации представляет собой динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося. Связи и отношения в такой среде должны носить кооперирующий характер, в которой показатель структурированности стремится к оптимуму (*среда, организованная по принципу вариативности, в которой связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам*) [13].

Образовательная среда инклюзивной школы предполагает:

- доступность классов, других помещений школы (создание архитектурной доступности);
- технические средства обеспечения комфортного доступа к информации (ассистирующие средства и технологии);
- коррекционно-развивающую предметную среду для обучения и социализации;
- помещения (зоны) для отдыха, восстановления работоспособности, оздоровления, наличие разработанных на базе основных общеобразовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся.

Исследователи выделяют основные принципы, которыми необходимо руководствоваться при проектировании образовательной среды инклюзивной школы:

1. *Безопасность.* Предполагает определенную предметную и пространственную организацию среды, позволяющую минимизировать у ребенка с особенностями психофизического развития чувство неуверенности и страха.

2. *Насыщенность культурно значимыми объектами.* Образовательная среда постоянно обеспечивает ребенку контакт с разнообразными носителями информации (дает определенные сведения об окружающем мире).

3. *Доступность для полисенсорного восприятия.* Предполагает, что образовательная среда стимулирует и обеспечивает возможность широко привлекать информацию от разных органов чувств, как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений.

4. *Смысловая упорядоченность.* Предполагает, что все виды отношений в образовательной среде организуются в соответствии с определенной системой правил, понимание и выполнение которых значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребенка с особенностями психофизического развития.

5. *Погружение в систему социальных отношений.* Организация образовательной среды обеспечивает ребенку событийную общность, стимулирует его активное взаимодействие и сотрудничество с окружающими людьми.

6. *Развивающий характер.* Предполагает наличие системы продуманных препятствий, которые ребенок в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих.

7. *Ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем,* использование реальных и потенциальных познавательных возможностей [13].

Ресурсом для выстраивания инклюзивной образовательной среды выступает материально-техническая база образовательной организации. Материаль-

но-техническое обеспечение образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям детей каждой категории. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения выделяются требования к:

- организации пространства, в котором обучается ребенок с ограниченными возможностями здоровья;
- организации временного режима обучения;
- организации рабочего места ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- техническим средствам обеспечения комфортного доступа ребенка с ограниченными возможностями здоровья к образованию (ассистирующие средства и технологии);
- средствам обучения для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- специальным учебникам, рабочим тетрадям и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям детей.

В современных условиях развития образования каждая образовательная организация должна стать доступной для любого обучающегося, независимо от его физического состояния, следовательно, она должна уметь изменяться и адаптироваться под индивидуальные особенности каждого.

5.2. Рекомендации по организации образовательного пространства в учебном кабинете инклюзивной школы

Одним из главных критериев инклюзивной среды является принцип доступности, который был провозглашен в резолюции 52/82 Генеральной Ассамблеи от 12 декабря 1997 г. Доступ – это не акт и не состояние, а свобода выбора, дающего возможность войти в какую-то среду, перемещаться в ней, общаться с ней или пользоваться ситуацией. Доступность – это не забота об отдельной социальной группе, а важнейшая предпосылка для улучшения положения всех. Доступность носит универсальный характер.

Критерии универсальности доступа в инклюзивной школе должны учитывать:

- социальный контекст;
- конкретную ситуацию, в которой может находиться любой обучающийся;
- возрастные и культурные факторы;
- результаты анализа взаимодействия между обучающимся и школьной средой.

Говоря о доступности, необходимо учитывать следующее:

1. Равенство в использовании

Дизайн учебного кабинета должен быть предназначен для обучающихся с разными физическими возможностями:

- обеспечьте равные условия использования объекта кабинета (схемы, пособия, модели) для всех обучающихся, всегда, когда это возможно, если невозможно создайте эквивалент (например, в кабинете начальной школы получить информацию о расписании дня обучающийся может как в виде письменной инструкции, так и виде картинок);
- избегайте выделения какой-либо группы пользователей или навешивания ярлыков (например, не стоит выделять *отдельный* стенд для слабовидящих);
- неприкосновенность личной жизни, безопасность и надежность должны быть обеспечены для всех обучающихся (это особенно стоит учитывать при организации места хранения характеристик обучающихся, дневника классного руководителя и т.д.);
- сделайте дизайн кабинета привлекательным для всех участников образовательного процесса (в том числе и членов семей обучающихся, они должны иметь возможность познакомиться с работами своих детей, их одноклассников, мероприятиями класса и т.д.).

2. Гибкость в использовании

Дизайн учебного кабинета должен соответствовать множеству разнообразных индивидуальных предпочтений и способностей.

- обеспечьте обучающимся выбор способа использования объекта (например, модель геометрического тела можно не только рассмотреть, но и потрогать, использовать в качестве энергизатора);
- учитывайте особенности правой и левой руки при посадке за партами;
- помогите обучающимся правильно и аккуратно использовать объекты кабинета (например, в кабинете химии, физики, биологии должна быть четкая, понятная, доступная для восприятия инструкция по работе с лабораторным оборудованием);
- обеспечьте адаптируемость под темп пользователя.

3. Простой и интуитивно понятный дизайн

Как использовать объект кабинета должно быть понятно любому обучающемуся, независимо от опыта, знаний, языковых навыков и уровня концентрации в данный момент;

- устраните ненужную сложность;
- согласуйте объект с ожиданиями и интуицией обучающихся (например, цветовые «подсказки» при сборке модели);
- учитывайте различные уровни грамотности и языковых знаний обу-

чающихся (например, часть сложных для восприятия ребенка текстов, замените понятными изображениями в стиле комиксов);

- располагайте информацию с учетом ее важности (наиболее важная на данный момент информация должна располагаться на уровне глаз, она может быть выделена цветом и т.д.);
- обеспечьте при необходимости эффективные подсказки по использованию объектов кабинета (например, «пошаговые» инструкции-картинки по оказанию первой помощи или действиях в экстремальных ситуациях).

4. Легко воспринимаемая информация

Объекты учебного кабинета должны эффективно сообщать обучающимся необходимую информацию, независимо от условий окружающей среды и особенностей их восприятия.

- используйте различные способы (визуальные, вербальные, осязательные) для многократного представления важной информации;
- отделяйте главную информацию от второстепенной;
- самая важная информация должна быть представлена максимально понятно;
- отделяйте элементы информации так, чтобы их можно было легко описать (облегчите процесс понимания инструкций и указаний);
- обеспечьте совместимость с различными технологиями и средствами, которые используют люди с ограниченными возможностями (например, при включении в класс обучающегося с нарушениями зрения стоит обратить внимание на цветовое оформление стендов, размер и тип шрифтов в объявлениях и т.д.).

5. Допустимость ошибки

Объекты учебного кабинета должны свести к минимуму опасность или негативные последствия случайных или непреднамеренных действий.

- организуйте элементы так, чтобы свести к минимуму опасности и ошибки: часто используемые объекты должны быть самыми доступными; опасные элементы нужно изолировать, устранить или обезопасить (например, ножницы, препаровальные иглы, покровные и предметные стекла должны храниться в малодоступном для обучающихся месте);
- обеспечьте наличие предупреждений об опасностях или ошибках (яркие разборчивые этикетки на шкафчиках и сосудах с реактивами, огнеопасными веществами и т.д.);
- обеспечьте отсутствие опасных последствий при выходе из строя объекта кабинета (компьютера, сетевого фильтра, розетки);
- препятствуйте совершению неосознанных действий при выполнении важных задач (четкое однозначное инструктирование при выполнении учебных исследований, лабораторных и практических работ, неукоснительное

соблюдение правил БЖД).

6. Низкое физическое усилие

Обучающиеся должны максимально эффективно и комфортно пользоваться объектами кабинета, прилагая минимум усилий:

- сделайте так, чтобы ученик мог оставаться в удобном для него положении при выполнении тех или иных заданий (особенно это важно для обучающихся с НОДА);
- используйте разумные значения для усилий;
- минимизируйте повторяющиеся действия;
- сведите к минимуму необходимость применения продолжительного физического усилия со стороны обучающегося.

7. Размер и пространство для доступа и использования

Соответствующий размер и пространство должны быть обеспечены для удобного подхода, доступа, манипуляции и использования объекта классного кабинета любым пользователем, независимо от его роста, фигуры или подвижности:

- обеспечьте видимость важных элементов для любого сидячего или стоячего обучающегося;
- обеспечьте легкий доступ ко всем важным элементам для любого сидячего или стоячего обучающегося;
- предусмотрите различные варианты размеров руки и силы сжатия;
- обеспечьте достаточно места для использования вспомогательных средств или личного помощника (ассистента, сопровождающего) [13].

Названия учебных кабинетов должны быть написаны на табличках крупным шрифтом контрастных цветов (при необходимости нужно дублировать названия шрифтом Брайля). Дверь учебного кабинета желательно сделать яркой контрастной окраски (особенно это важно для детей-инвалидов по зрению). На стеклянных дверях яркой краской должны быть помечены открывающиеся части. Ширина дверных проемов должна быть не менее 80–85 см, иначе ребенок на инвалидной коляске через нее не пройдет. Для детей-инвалидов по зрению необходимо предусмотреть разнообразное рельефное покрытие полов: при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка, и просто ковровая дорожка.

В учебном кабинете ребенку-инвалиду необходимо дополнительное пространство для свободного перемещения. Минимальный размер зоны ученического места для ребенка на коляске (с учетом разворота инвалидной коляски) – 1,5 х 1,5 м. Детям-инвалидам с нарушениями опорно-двигательного аппарата около парты следует предусмотреть дополнительное пространство для хранения инвалидной коляски (если ребенок пересаживается с нее на стул), костылей, тростей и т.д. Ширина прохода между рядами столов в классе должна быть не

менее 90 см. Такая же ширина должна быть у входной двери без порога. Также желательно оставить свободным проход около доски, чтобы ребенок на коляске или на костылях смог спокойно перемещаться там. Если занятия проходят в классе, где доска или какое-либо оборудование находится на возвышении, это возвышение необходимо оборудовать съездом.

Детям-инвалидам по зрению нужно оборудовать одноместные ученические места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола. Необходимо уделить внимание освещению рабочего стола, за которым сидит ребенок с плохим зрением и помнить, что написанное на доске нужно озвучивать для того, чтобы он смог получить информацию. Парту ребенка со слабым зрением должна находиться в первых рядах от учительского стола и рядом с окном (если нет иных рекомендаций). Когда используется лекционная форма занятий, учащемуся с плохим зрением или незрячему следует разрешить пользоваться диктофоном – это его способ конспектировать. Пособия, которые используются на разных уроках, должны быть не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий ученик смог их потрогать.

Детям-инвалидам по слуху необходимо оборудовать ученические места электроакустическими приборами и индивидуальными наушниками. Для того чтобы слабослышащие дети лучше ориентировались, в классе следует установить сигнальные лампочки, оповещающие о начале и конце уроков.

При использовании в учебном процессе ПК необходим дополнительный стол для размещения компьютера, который должен быть легко доступен, в том числе и с инвалидного кресла. Очень важно вовремя оценить потребности пользователей и разместить соответствующим образом электророзетки.

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

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

Для обучающегося с ОВЗ необходимо настроить некоторые функции компьютера:

- уменьшить скорость движения курсора (при нарушении зрения, мо-

торики глаз, мелкой моторики);

- увеличить размер курсора (при нарушении зрения, моторики глаз, мелкой моторики);
- включить «залипание» клавиш (при тяжелом нарушении мелкой моторики);
- отключить автоповтора (при тяжелом нарушении мелкой моторики);
- включить вывод на экран виртуальной клавиатуры (при тяжелом нарушении мелкой моторики);
- уменьшить скорость двойного щелчка (при тяжелом нарушении мелкой моторики);
- увеличить области просмотра (при нарушении зрения, прослеживания);
- увеличить чувствительности микрофона (при нарушении голоса).

При обучении использованию специального оборудования необходимо учитывать, что ребенок с тяжелыми нарушениями моторики иногда может работать только одной рукой, одним или двумя пальцами. Также нужно учитывать характер и силу гиперкинезов, в случае присутствия их в структуре дефекта. Если гиперкинезы значительные, специальное оборудование необходимо жестко крепить к столу.

При необходимости для рабочего места могут использоваться специальные клавиатуры (в увеличенном размере клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные), специальные мыши (джойстики, роллеры, а также головная мышь), выносные кнопки.

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

5.3. Рекомендации по организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ

5.3.1. Основные принципы организации образовательного процесса в общеобразовательных организациях для обучающихся с ОВЗ

Конечная цель обучения и воспитания ребенка с нарушениями развития – развитие личности ребенка, направленное на преодоление его социальной недостаточности, максимально возможное введение его в социум, формирование у него способности жить самостоятельно [45]. Поэтому в своей деятельности учитель должен опираться на педагогические принципы, учитывающие важнейшие методологические подходы к развитию психики ребенка в норме и патологии, способствующие достижению поставленной цели:

Принцип развивающего обучения, основанный на положении Л.С. Выготского [7] о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании зоны его ближайшего развития. Обучение ребенка с ОВЗ должно быть ориентировано на зону ближайшего развития: исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. То, что обучающийся может сегодня выполнять лишь в сотрудничестве, а завтра уже самостоятельно – это и есть знаменитая зона ближайшего развития [45].

Учет уровней развития позволяет реализовать учителю **принцип индивидуализации обучения**, поскольку при фронтальном обучении достаточно разнородной по уровню психического развития группы обучающихся, он может давать однородные по характеру задания, оказывая при этом различные виды педагогической помощи:

- **Стимулирующая помощь** используется при работе с обучающимися, у которых слабо развиты познавательный интерес и произвольность учебного поведения, снижена способность удерживать цель и организовывать свою деятельность («может, но не хочет»).

- **Направляющая помощь** предьявляется обучающимся, у которых в силу специфических особенностей организма, недостаточно сформированы навыки учебной деятельности или снижена способность планировать последовательность выполняемых действий («хочет, но не хватает умений»).

- **Обучающая помощь** применяется в ситуациях, когда предыдущие виды помощи оказались недостаточными для продуктивного выполнения учебного задания. Данный вид помощи может предьявляться в виде показа педагогом образца действия («делай, как я») [45].

Принцип учета соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений, который предполагает, что основная задача коррекционно-педагогической работы с обучающимися с ОВЗ заключается не в ослаблении первичных дефектов, а в коррекции и предупреждении вторичных дефектов (например, работа по обогащению словарного запаса неслышащего ребенка имеет большую продуктивность, чем коррекция его звукопроизношения; развитие наглядных форм мышления у ребенка с умственной отсталостью будет иметь больший эффект, чем развитие у него словесно-логического мышления).

Принцип поэтапного формирования умственной деятельности опирается на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, которая предполагает, что любое усваиваемое ребенком действие имеет первоначально развернутую форму и осуществляется в плане предметных действий и при прямой помощи взрослого. По мере того как ребенок научается выполнять его самостоятельно, действие приобретает все более обобщенный ха-

ракти, сокращается и переходит в умственный план [8]. Учителю необходимо обратить особое внимание на формирование в процессе обучения таких действий как ориентировка в задании, планирование и контроль.

Принцип деятельностного подхода. Согласно А.Н. Леонтьеву, любая деятельность (учебная, трудовая, умственная и др.) имеет сложную структуру. В ее состав включены *мотивационный, операциональный и контрольно-оценочный* компоненты [20]. У детей с ОВЗ часто имеется недостаточность одной или более указанных подструктур. Например, в области операционального (технологического) компонента у детей с умственной отсталостью может наблюдаться несформированность обобщенных способов и средств решения задачи, действия носят только конкретный характер. У детей с ЗПР может наблюдаться полная или частичная неспособность к самоконтролю и самокоррекции выполняемых действий, что может выражаться в некритическом отношении к результатам своей деятельности или уходе от поставленной задачи. Поэтому, в процессе коррекционно-педагогической работы следует детально формировать каждое действие, а затем производить «укрупнение» единиц деятельности, т.е. включать уже усвоенные действия в более сложные по структуре действия, составляющие деятельность.

Таким образом, знание и применение основных принципов обучения, позволят учителю построить образовательный процесс с учетом основных направлений коррекционного воздействия, обеспечивающих адаптацию и дальнейшую социализацию обучающихся с ОВЗ.

5.3.2. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особенности организации образовательного процесса, необходимые всем обучающимся с ОВЗ:

- начать коррекционно-развивающее обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- ввести в содержание обучения ребенка с ОВЗ специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормативно развивающихся сверстников;
- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормативно развивающихся обучающихся;

- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

5.3.3. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями слуха

Кадровый ресурс является одним из важнейших в процессе включения глухого или слабослышащего ребенка в инклюзивное образовательное пространство. Специальная подготовка учителей общеобразовательной школы, обучение администрации (заместителей директора), наличие в учреждении координатора по инклюзии или тьютора обеспечивает преемственность и развитие адаптивной среды в школе на всех ступенях (начальной, средней и старшей).

При включении детей с нарушениями слуха в общеобразовательные учреждения необходимо учитывать разный уровень подготовленности к обучению школе на момент поступления. Для таких детей необходима разработка АОП и специальная организация пространства. Поэтому успешность получения образования ребенком с нарушениями слуха, его психологический комфорт в коллективе слышащих детей во многом зависит от работы специалистов сопровождения (сурдопедагог, логопед, специальный психолог, социальный педагог).

При проведении занятий учитель должен соблюдать необходимые методические требования:

- перед началом урока организовать рабочее пространство обучающегося (подготовить его место; проверить исправность/работоспособность слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.);
- занимать определенное месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом (располагаться так, чтобы ученик видел лицо учителя или его отражение в зеркале);
- требования к речи взрослого (речь должна быть достаточно громкой, правильной, с четкой артикуляцией), при необходимости должна сопровождаться жестовой или дактильной речью;
- наличие дидактического материала на всех этапах урока;
- осуществление контроля понимания обучающимися заданий и инструкций до их выполнения;
- стараться не снижать темп урока, избегать гиперопеки обучающихся с ОВЗ;
- решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; проверять понимание ребенком обращенной речи, заданий, текстов; исправлять речевые ошибки и закреплять

навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; развивать связную речь ученика; оказывать помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов и т.д.).

В работе с глухими и слабослышащими детьми наиболее востребованными, особенно на начальных этапах обучения, являются наглядные методы, которые обеспечивают полисенсорную основу восприятия информации.

Дети с нарушенным слухом, благодаря компенсаторному свойству организма, опираются на слухо-зрительное восприятие, где зрению отводится значимая роль в получении информации. Поэтому учитель должен обращать внимание на визуализацию предоставляемого обучающимся материала урока (схемы, таблицы, иллюстрации, дублирование устной информации текстовой и т.д.). Кроме того, опора на разные наглядно-чувственные основы позволит обучающимся приобрести как теоретические, так и практические навыки и умения, повлияет на развитие познавательной активности и мотивации к учебной и исследовательской деятельности, создаст здоровьесберегающий и комфортный режим в восприятии информации. Длительные устные объяснения педагога требуют от глухого и слабослышащего ребенка максимальной концентрации внимания, что приводит к быстрой утомляемости, сужению объема принятой информации и вызывает практическое выключение этих детей из учебного процесса.

Наглядный материал должен соответствовать психологической готовности учащегося с нарушенным слухом к его усвоению, учитывать возрастные и другие особенности. На уроке необходимо приводить, максимально приближенные к жизни, применять реалистичные иллюстрации, доступные пониманию схемы и таблицы, при этом необходимо предварительно информировать обучающихся о тематике, содержании и задачах просмотра, строго дозировать и структурировать предлагаемый материал.

Важно отметить, что избыточный наглядный материал не способствует научению таких обучающихся поиску и отбору необходимой информации в процессе урока и самостоятельного выполнения домашней работы. Обучающиеся с нарушениями слуха из-за чрезмерного стремления опираться на визуальную основу восприятия, могут ограничиваться просмотром демонстрируемых учебных единиц, без осмысления и переработки полученной информации. Поэтому детей с нарушенным слухом надо учить пользоваться наглядным материалом в пределах необходимого [13].

При подготовке к уроку необходимо заранее подготовить четкие комментарии, обобщения информации, выделения главного в содержании и т.д., предусмотреть активное включение учащихся в процесс поиска информации, решения задачи, составления комментариев и т.д. на их основе.

Практические методы обучения (лабораторные и практические работы,

дидактические игровые, тренинги и др.) также широко используются в процессе обучения детей с нарушениями слуха для расширения их возможностей познания действительности, формирования предметных и метапредметных компетенций.

Однако организация практической деятельности на уроке требует учитывать особенности обучающихся с нарушенным слухом: меньший практический опыт, специфику понимания речи, превалирование наглядных форм мышления и др.

Для детей с нарушенным слухом важными среди практических методов являются упражнения – планомерные и повторяющиеся действия с целью овладения ими или повышения качества их реализации, в том числе и по развитию речи. Для обучающихся с нарушениями слуха упражнения должны сопровождаться одновременным выполнением словарной работы, чтобы задание было выполнено осознано и самостоятельно.

На начальных этапах включения работа с упражнениями начинается с формирования алгоритма учебных действий и определенного учебного поведения. Учитель фиксирует внимание на начале действия и побуждает к полноценному восприятию инструкции, анализу, обобщению и закреплению практического опыта в слове. Также обучающимся предлагаются такие виды работ, как совместное с учителем или одноклассником чтение и выполнение задания; объяснение и показ образца выполнения задания упражнения учителю или однокласснику; самостоятельное чтение задания и развернутое объяснение своих действий в процессе его выполнения, сначала с учителем, затем в паре или в группе.

Учителю необходимо помнить о своевременном отказе от алгоритмов и стереотипов в постадаптационный период, когда обучающиеся начинают справляться с пониманием инструкции и выполняют упражнения самостоятельно.

Наиболее трудным для учащихся с нарушениями слуха является участие в лабораторных и практических работах, где требуется самостоятельное проведение исследований и экспериментов (например, при изучении химии, биологии, физики). В процессе лабораторных и практических работ учитель не только направляет обучающихся на изучение объекта, но и сообщает о способах и приемах наблюдения, обследования, диагностики, в том числе в изменяющихся условиях, тем самым расширяя знаниевый и деятельностный компонент [11]. Успешное участие обучающихся с нарушенным слухом в проблемном лабораторном эксперименте требует определенной подготовки и отработанных навыков, как у них самих, так и у одноклассников. На начальных этапах освоения практических методов познания рекомендуется применять работу в парах. В подборе ученика-партнера может помочь педагог-психолог.

Особое место в обучении детей с нарушениями слуха занимают словес-

ные методы обучения. Это связано с тем, что глухие и слабослышащие обучающиеся, могут иметь следующие особенности речевого развития:

- нарушения произношения;
- ограниченный запас слов;
- недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов;
- неточное понимание и неправильное употребление слов;
- недостатки грамматического строя речи;
- ограниченное понимание читаемого текста.

Перечисленные особенности требуют соблюдения некоторых условий при использовании словесных методов:

- сопровождение устного высказывания учителя или учащихся письменными/схематическими/ визуальными материалами;
- привлечение внимания к теме урока, новым понятиям и определениям;
- алгоритмизированное на первых этапах и структурированное объяснение нового материала, представленное в виде коротких тезисов, перечней, схем и др. на индивидуальной карточке;
- смена деятельности обучающихся (узнавание, воспроизведение, применение), которая позволит избежать монотонности в изложении материала и предотвратит утомление;
- использование приемов, направленных на развитие наблюдательности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения, воображения и т.п.;
- использование специальных коррекционных приемов, применяемых в сурдопедагогике (здесь необходима консультация сурдопедагога).

Расширение и пополнение словарного запаса детей с нарушениями слуха, раскрытие значений новых слов, уточнение или расширение значений уже известных можно осуществлять через:

- использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, игрушек, картинок, изображений);
- демонстрацию слайдов, учебных фильмов; демонстрацию действий и создание наглядных ситуаций.
- подбор синонимов (стужа – мороз, холод), антонимов (жара – холод); перефразирование, передача содержания слова, словосочетания другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами (затаился – сидел тихо, не шевелился; осчастливить – очень обрадовать);
- подбор определений (полусапожки – короткие, «неполные» сапоги); морфологический анализ структуры слова (солнцезащитный – защищающий от

солнца);

- тавтологические толкования (кожаные туфли – туфли, сшитые из кожи);
- опору на контекст – незнакомое слово помещается в контекст, который позволяет детям самим догадаться о значении слова (Отчизна – Наша Отчизна – Россия).

При организации работы с текстом можно выделить несколько основных этапов:

- вступительная беседа с предъявлением наглядного материала с целью мотивации к чтению, введения в тему и активизации словаря;
- самостоятельное чтение текста и проверка понимания содержания прочитанного в целом используются ответы на вопросы по прочитанному тексту, комментированное чтение, демонстрация основных событий текста, составление схем, конспектов, планов, поиск предложений в тексте по заданию учителя;
- подробный анализ текста: выделение частей текста, составление плана, выбор из текста слов или выражений, характеризующих тему учебного текста;
- устный пересказ или изложение в письменной форме содержания прочитанного.

5.3.4. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями зрения

Одним из условий качественного обучения, воспитания, развития и социализации детей с нарушением зрения, является понимание педагогами особенностей состояния зрительных функций каждого ребенка и их учет в системе всех видов психолого-педагогического воздействия.

Дети с нарушениями зрения без специально организованного обучения не способны самостоятельно овладеть направленной деятельностью ввиду отсутствия или неполного, а иногда и искаженного представления о предметах окружающей действительности и возможных манипуляциях с ними.

Компенсация и коррекция в ходе учебной и других видов деятельности слепых и слабовидящих детей осуществляются посредством целой системы форм, способов и методов педагогического и психологического воздействия, знание которых является необходимым условием не только профильных специалистов, но и любого взрослого, взаимодействующего с такой категорией детей.

При формировании представлений об окружающем мире большое значение имеет взаимодействие ощущений. Утраченные зрительные функции замещаются большей частью деятельностью тактильного и кинестетического анализаторов. Осязание компенсирует познавательные и контролирующие функции деятельности. Ребенок, имеющий глубокую зрительную патологию, нуждается

в целенаправленном обучении способам ознакомления с окружающим миром. Поэтому при организации обучения слепых и слабовидящих детей необходимо соблюдение определенных требований к наглядным, практическим и словесным методам обучения.

Основные клинические формы патологии определяют целый ряд требований к *наглядному материалу*: его сложность, специальные размеры, форма, рельеф, степень контрастности и окрашенность пособий, условия воспроизводительной деятельности, последовательность и режим предъявления дидактического материала. Избыточная количественная наглядность без достаточной специальной дифференциации применительно к программному материалу и возможностям ребенка с нарушением зрения качественно обедняет наглядные методы формированием большого количества конкретных представлений без должного осмысления и глубокого анализа [11].

При первом ознакомлении с предметами и явлениями окружающего мира педагог должен учить детей очень подробно рассматривать предъявленные объекты, исследовать их. Необходимо стимулировать детей к активному использованию всех сохранных анализаторов, обогащая чувственный опыт каждого ребенка знаниями о форме, величине, фактуре, расположении предмета в пространстве. Показывая способ изображения предмета, педагог создает у обучающихся представление о возможности нарисовать увиденное. Наиболее эффективный прием – совместные движения, когда ребенок действует не самостоятельно, а с помощью взрослого.

Обогащая сенсорный опыт детей с нарушением зрения включением в деятельность незнакомых для него предметов, необходимо придерживаться следующих правил.

1. *От простого к сложному*: вначале следует убедиться в том, что обучающимся знакомы предметы, с которыми он ежедневно сталкивается, что у них сформированы основные представления об объектах (цвете, форме, величине, назначении и т. д.), и только затем вводить предметы, с которыми обучающиеся не соприкасается постоянно.

2. *От общего к частному*: изучение объекта следует начинать с основных признаков, позволяющих отличить его от других объектов. Предъявляемый предмет должен быть максимально приближен к эталону (принцип натуральности). В некоторых случаях следует исключить излишние детали, способные затруднить начальное восприятие объекта.

Учитывая фрагментарность восприятия объектов у детей с нарушением зрения, необходимо соблюдать определенную последовательность в предъявлении и изучении нового материала.

Большое значение придается использованию натуральных наглядных пособий. Работа с ними способствует формированию у обучающихся бисенсорно-

го (зрительно-осязательного или осязательно-слухового) и полисенсорного (с использованием всех анализаторов) восприятия изучаемого наглядного материала. Наиболее эффективно ознакомление учащихся с натуральной наглядностью происходит на целевых прогулках и экскурсиях. Наблюдая и изучая реальные объекты или явления природы окружающей действительности в непосредственной близости, дети знакомятся с многообразием и вариативностью их признаков, качеств и свойств. Приобретая, таким образом, реалистические представления о них, обучающиеся начинают понимать сущность происходящих событий [34].

Требования, предъявляемые к наглядности:

- предметы должны быть удобными для зрительного и осязательного обследования, ярко окрашенными, традиционной, легко узнаваемой формы. Основные детали должны быть четко выражены и выделены цветом;
- характерные признаки изображаемых предметов должны быть точно переданы. Важно соблюдение правильных пропорций и соотношения частей предмета в модели или макете;
- модели объектов должны иметь четко выделенные основные детали, характеризующие изображаемый предмет;
- дети с нарушением зрения лучше воспринимают изображения в цветовом исполнении, чем черно-белые, силуэтные и контурные. Восприятие цветных изображений стимулирует зрительную реакцию, активизирует зрительные функции, создает у детей положительный эмоциональный настрой;
- следует избегать использования изобразительной наглядности темно-синего, темно-фиолетового, темно-зеленого цветовых оттенков, так как они хуже всего воспринимаются детьми с зрительной патологией.

Нередко педагогам приходится самостоятельно изготавливать изобразительную наглядность. При этом необходимо учитывать смысловое содержание картинки, четкость изображения, возраст детей, а также имеющиеся у них представления об изображенном предмете или явлении (наглядность должна быть доступной пониманию детей и соответствовать их интересам), должны быть точно переданы форма, цвет и строение изображенного предмета, пространственное расположение его частей, их пропорциональное соотношение. Наглядность, предназначенная для детей с нормальным зрением, также может использоваться при условии адаптации: четком выделении общего контура изображения; усилении цветового контраста; выделении главного в изображении контуром, линиями, цветом; уменьшении количества второстепенных деталей; выделении переднего, среднего и заднего планов в многоплановых сюжетных изображениях.

Рельефная наглядность рассчитана на восприятие детьми, имеющими глубокую зрительную патологию. Необходимо использовать рельефную нагляд-

ность и в работе со слабовидящими детьми, имеющими прогрессирующие зрительные заболевания и большую потерю зрения. Эти пособия должны отражать основные признаки, характеризующие предмет.

В последние годы многие наглядные пособия для детей с глубокой зрительной патологией выполняются и в рельефно-точечном, и в плоскочечном (черно-белом или цветном) вариантах. Это значительно расширяет возможности их использования в работе с детьми, имеющими нарушения зрения разной степени тяжести.

Для формирования у детей с нарушением зрения полноценных представлений необходимо не только правильно выбрать наглядность, но и методически грамотно использовать ее в процессе обучения. Приемы использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения:

- перед демонстрацией наглядности педагог должен сформулировать задачи занятия, дать обучающимся верную установку, сообщить, на что следует обратить особое внимание;
- во время демонстрации сюжетной картины педагог сначала раскрывает обучающимся общее содержание, а затем они переходят к ее детальному изучению;
- педагог направляет зрительное восприятие обучающихся от главного, основного в сюжете к второстепенному. Делается это с помощью наводящих вопросов, кратких инструкций. Учитель обращает внимание обучающихся на то, что изображено на переднем плане, затем – на среднем, потом – на заднем.

Следует учитывать, что при некоторых патологиях бывает нарушено поле зрения. Этим обучающимся трудно рассматривать большие демонстрационные сюжетные изображения. Педагог в таких случаях помогает каждому ученику последовательно рассмотреть все изображение, направляя его восприятие указкой с ярким кончиком или рукой, делая попутно пояснения по содержанию изображенного.

Важно учитывать своеобразие протекания зрительного восприятия у обучающихся с патологией зрения. Например, обучающиеся с нарушениями зрения затрудняются в выделении характерных признаков предметов и их изображений, не видят второстепенных деталей, путают сходные по форме изображения, у них нарушено целостное восприятие объекта, поэтому процессы осмысления и формирования зрительных образов затруднены.

Для эффективности использования наглядности необходимо соблюдать следующие условия:

1. Демонстрируемая наглядность должна быть размещена таким образом, чтобы каждый ребенок мог ее рассмотреть (в хорошо освещенном месте, на уровне глаз детей, на контрастном фоне, на достаточном для их зрительного восприятия расстоянии).

2. Для обследования наглядности детям с нарушением зрения должно предоставляться вдвое больше времени, чем нормально видящим.

3. Некоторым детям необходимо предоставить возможность приблизиться к демонстрируемой наглядности, внимательно рассмотреть ее, обследовать с помощью осязания.

4. В ряде случаев (например, при ознакомлении детей с многоплановыми сюжетными изображениями или с предметами сложной формы) наглядность следует внести в группу (класс) до начала занятия для того, чтобы дети могли предварительно рассмотреть ее. После окончания занятия эта наглядность некоторое время может оставаться в группе или классе.

5. Использование рельефной наглядности должно сопровождаться соотношением ее с реальными предметами.

6. При демонстрации новых, незнакомых предметов учитель обращает внимание на последовательность знакомства с их характерными признаками, свойствами, качествами, формирует у обучающихся планомерность зрительно-осязательного восприятия.

7. Учитель должен сопровождать демонстрацию наглядности четким, доступным пониманию обучающихся описанием.

После ознакомления с наглядностью учитель задает вопросы, уточняющие, конкретизирующие полученные представления, подводит обучающихся к самостоятельным выводам и обобщениям [34].

Перед демонстрацией слайдов, диафильмов, кино- и видеоматериалов обучающимся даются предварительные разъяснения по содержанию того, что им будет показано. В процессе демонстрации комментируется содержание предъявляемых материалов.

Большое значение имеет самостоятельное изготовление учащимися наглядных пособий: раздаточного материала, трафаретов различных фигур, абakov и других. Данная работа развивает пространственные представления и развивает практические навыки.

Организация практической деятельности на уроке также имеет ряд особенностей. Формирование и коррекцию действий обучающихся с нарушением зрения при подготовке и проведении самостоятельных, лабораторных и практических работ можно представить в следующей последовательности:

- Объяснение и показ обучающимся необходимых действий по каждому этапу предложенной работы.
- Самостоятельное выполнение обучающимися отдельного этапа задания, его осмысления.
- Коррекция действий обучающихся на данном этапе.
- Оценка коррекционных действий и их результатов.
- Упражнение и совершенствование этапных действий, выработка

коррекционных умений и навыков.

- Самостоятельное выполнение практического задания.
- Контроль и оценка всей системы действий при выполнении самостоятельной, лабораторной и практической работы [11].

Самые большие трудности обучающиеся с сенсорными нарушениями испытывают при констатации и качественном определении показателей происходящего процесса, явления, их результатов. Отсутствующее или неполноценное зрение не позволяет им достаточно точно и полно определять и отслеживать все характерные признаки объекта и их изменения в результате какого-либо воздействия, а, следовательно, наблюдения могут быть неверными, а динамика практических действий не всегда адекватной.

Возможность более эффективно проводить изучение процессов окружающего мира предоставляет компьютер, но обучение компьютерным технологиям учащихся этой категории необходимо проводить с применением специальных методик и учебных материалов, основанных на формировании адекватного представления о расположении объектов на экране и на особом функционале программ невизуального доступа к информации [11].

При применении традиционных словесных методов обучения их необходимо сочетать с наглядными методами: каждое новое слово должно подкрепляться предметом или действием.

Подготовка к изложению нового материала должна проходить в соответствии со следующими педагогическими требованиями:

- обязательный учет источников и полноты предварительных представлений учащихся об изучаемых объектах, процессах и явлениях;
- логически последовательное и аргументированное объяснение, основанное на доступном для учащихся сенсорном опыте;
- точное, образное и доходчивое изложение информации, создание необходимой основы для адекватных обобщений и выводов;
- подбор конкретизирующих вопросов для учащихся со зрительной депривацией, комментированные обобщения учебного материала;
- Включение в словесное изложение материала упражнений по различению и узнаванию изучаемых объектов и процессов, воспроизведение их по памяти (словесное, изобразительное). Подбор доступных для тактильно-осознательного восприятия средств наглядности.

В целом логика организации учебно-воспитательного и развивающего процессов для обучающихся с нарушениями зрения состоит в том, что всякое обучение начинается путем объяснения и показа определенного материала. Этот материал должен быть организован так, чтобы учащиеся с нарушением зрения смогли его воспринять, учитель при этом оказывает им помощь в осознании этого материала. Воспринятый материал включается учащимися в арсенал

представлений и знаний. Сюда же относятся знания о способах деятельности и приемах коррекции.

Далее осуществляется руководство познавательной деятельностью слепых и слабовидящих в процессе усвоения способов применения знаний. Это усвоение доводится до уровня умений и навыков при помощи специального оборудования, модифицированных средств наглядности и оригинальных способов восприятия учебного материала. Работа с обучающимися, имеющими зрительные нарушения, ведется по образцу (эталону) с определенной последовательностью, этапностью и темповой нагрузкой.

После овладения умениями и навыками коррекции, усвоения особенностей восприятия учебного материала учащиеся включаются в обычное русло изучения основ наук, у них формируется готовность к творческому применению усвоенных знаний, умений и навыков различными методами обучения и др. Коррекционная работа на данном этапе осуществляется параллельно процессу изучения основ наук.

Ожидаемый эффект компенсации зрительного дефекта будет выражаться в формировании у обучающихся адекватных представлений об изучаемых объектах и явлениях, а также понятий по степени обобщенности на уровне нормы (нормально видящих сверстников) или приближенных к ней.

5.3.5. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)

Наличие двигательной патологии, изнеживающее воспитание, социальная депривация приводят к нарушениям формирования личности детей с НОДА, что в свою очередь негативно отражается на их взаимодействии с окружающими и приводит к трудностям социальной адаптации. Включение обучающихся с двигательными нарушениями в педагогический процесс общеобразовательной школы создает для них дополнительные трудности и негативные особенности развития проявляются более ярко, чем у детей других нозологических групп. Специфика организации образовательного процесса определяется, прежде всего, уровнем двигательного, познавательного и речевого развития этих обучающихся. Педагогическое воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных, словесных, двигательнo-кинестетических методов.

Использование *наглядных методов* особенно важно для детей с ДЦП в связи с тем, что они находятся в условиях социальной, а иногда и сенсорной депривации. Использование этих методов позволяет преодолеть негативное влияние деривационного фактора.

Для развития восприятия и формирования адекватного представления об окружающем мире, его объектах и явлениях, рекомендуется применять метод наблюдения.

Требования к организации наблюдения:

- цель и задачи наблюдения должны быть четко сформулированы и визуализированы;
- мотивация к выполнению наблюдения должна быть актуальна для всех обучающихся;
- наблюдения осуществляется по заранее разработанному плану, общие задачи наблюдения подразделяются на частные, на этапы, каждый из которых имеет определенный результат;
- результаты наблюдения фиксируются в схемах, таблицах, графиках, для сокращения времени выполнения желательно иметь готовые формы (что актуально для обучающихся с НОДА, имеющих замедленный темп работы);
- по результатам наблюдения формулируются выводы, проводятся их обсуждение и оценка достижения поставленной цели.

При использовании *наглядных пособий* необходимо руководствоваться следующими основными правилами:

- предъявлять пособие для восприятия в соответствии с изучаемым материалом;
- сопровождать показ объяснением, стимулируя самостоятельную работу учащихся постановкой вопросов;
- использовать пособия при опросе и повторении;
- при расположении пособия учитывать глазодвигательные нарушения у обучающихся с НОДА;
- при работе с пособием учитывать недостаточность зрительно-моторной координации у обучающихся с НОДА;
- не использовать на уроке слишком много пособий, при необходимости же группировать их в 3–4 группы;
- заботиться о целостности, безопасности в использовании и эстетическом виде пособий;
- привлекать обучающихся к изготовлению и ремонту пособий.

Особое место и возрастающее значение имеют звуковые, динамические и аудиовизуальные пособия. Это аудиофрагменты, слайд-фильмы и кинофрагменты, мультимедийные средства, интерактивные пособия. Однако их использование более 25% учебного времени считается неэффективным. Для звуковых же пособий это время еще меньше, поскольку слушать внимательно речь, не видя говорящего человека, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата не в состоянии более 3–5 минут.

В работе с обучающимися с НОДА *практические методы* педагогами часто игнорируются, из-за трудностей их использования, особенно при обучении детей с нарушениями манипулятивных функций. Но это является большой

ошибкой. Этим методам должно быть отдано предпочтение, т.к. качество и прочность знаний у детей с НОДА прямо зависит от предметно-практической деятельности в их формировании. Они решают не только образовательные, но и коррекционно-развивающие задачи: расширяет кругозор, развивает моторику и зрительно-моторную координацию и др.

При организации выполнения лабораторных и практических работ необходимо:

- обеспечить наличие у обучающихся соответствующих умений и заинтересовать их в выполнении предстоящей работы;
- привлечь их к участию в постановке целей и задач, составлении плана работы;
- познакомить с правилами техники безопасности (при работе с оборудованием и реактивами);
- обеспечивать воспитательную и практическую значимость содержания и результатов работы;
- использовать групповые (коллективные) формы труда;
- стимулировать систематический самоконтроль за ходом и результатами работы;
- завершением работы должны быть ее обсуждение и оценка достижения цели.

Если нарушения моторики не позволяют проводить точные манипуляции и при выполнении задания могут вызвать травму (например, при выполнении практических работ и лабораторных опытов на химии, физике), часть заданий можно заменить виртуальными лабораторными работами, часть заданий перевести на индивидуальное выполнение под контролем ассистента-помощника или учителя-предметника.

При отработке учебных навыков в процессе выполнения *практических заданий* необходимо обеспечить:

- осмысление обучающимися теоретической основы задания;
- осознанную направленность на улучшение, совершенствование умения;
- строгую последовательность и постепенное повышение степени самостоятельности выполняемых действий;
- разнообразие заданий и их постепенное усложнение (выполнение заданий на различном материале в различных условиях, с большим количеством действий);
- анализ результатов каждого этапа выполнения задания, осмысление причин ошибок и путей их устранения;
- правильное распределение заданий во времени (не слишком частые,

чтобы было время для осмысления и не наступило чрезмерное утомление, и не слишком редкие, чтобы не наступало затухание навыка);

- содержание и форма организации деятельности должны быть интересными для учащихся (использовать игровые элементы, обеспечивать получение в результате выполнения задания практически значимого результата и т.п.).

Особенности развития мышления большинства учащихся с НОДА делают необходимым применение разнообразных чертежей, схем, рисунков. Недостаточно сформированные пространственные представления предполагает введение дополнительных упражнений при обучении выполнению записей: размещение одних предметов под другими, рисование фигур в клетках и т. д.

Важное место в обучении должно занимать формирование геометрических представлений. В ходе выполнения практических упражнений дети учатся распознавать геометрические фигуры в окружающих предметах, на рисунках, моделях; овладевать графическими умениями, приобретают практические умения в решении задач вычислительного и измерительного характера.

Необходимо помнить, что замедленный темп работы у детей с НОДА, трудности переключения требуют определенной ограниченности видов заданий на одном уроке. Задания для закрепления навыков должны быть направлены на развитие самостоятельности учащихся. Вначале работа выполняется по показу учителем действия или приема, затем под его руководством. Постепенно помощь учителя сокращается, и обучающиеся работают самостоятельно, осуществляя самоконтроль и взаимоконтроль, что очень важно для формирования адекватной самооценки у обучающихся с ОВЗ.

При реализации *словесных методов* обучения необходимо учитывать, что обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата не могут усвоить большой по объему материал, особенно, если в нем содержатся трудные для понимания понятия, явления. Сообщения должны быть небольшими по объему, содержать ограниченное количество новых сведений, достоверные и научно проверенные факты. Содержание должно раскрываться учителем по определенному плану, с четким выделением существенных моментов, доступным языком, делая акцент на новых понятиях и терминах (при необходимости они могут разбираться предварительно). Обязательным условием является эмоциональное и заинтересованное отношение учителя к сообщаемой информации. Целесообразно начинать сообщение с какого-либо занимательного вопроса, факта, создавая учебную ситуацию. Излагаемые сведения следует подтверждать практическими примерами, сопровождать наглядной демонстрацией.

При организации эвристической беседы нужно учитывать специфику восприятия информации обучающимися с НОДА:

- формулировка вопроса должна быть краткой и логически четкой;
- вопрос должен быть понятен всем обучающимся;

- содержание и формы вопросов при сохранении общей направленности должны варьировать;
- в процессе беседы необходимо соблюдать последовательное нарастание трудности вопросов;
- не следует задавать «двойных», «тройных» вопросов и вопросов, на которые можно дать несколько правильных ответов;
- избегать альтернативных вопросов (на которые можно выбрать ответ из двух – «да», «нет») и вопросов, содержащих готовые ответы в самих формулировках;
- вопросы должны преимущественно ориентировать учащихся на ответы в форме полных предложений, рассуждений, определенных доводов, сравнений, на вычленение существенных признаков, формулирование выводов.

На предъявление ответа учитель должен давать достаточное количество времени, так как речь обучающихся с НОДА может быть замедлена, при необходимости он может предложить написать ответ (например, на экране планшета) и прочитать его. Знания обучающихся с двигательными нарушениями часто имеют несистематизированный и неполный характер, поэтому учитель во время беседы должен не только задавать вопросы, но и уточнять ответы, дополняя их, строя беседу так, чтобы систематизировать и обобщить разбираемый материал, подвести школьников к усвоению понятия, правила, к осознанию практического применения знаний.

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

В некоторых случаях использование технических средств позволяет обучающимся с двигательными нарушениями принимать активное участие в учебном процессе наравне со сверстниками, у которых нет подобных проблем. Но если нарушения затрагивают не только двигательную, но и интеллектуальную, зрительную и/или речевую сферу, интенсивность процесса обучения снижается в связи с необходимостью дополнительного времени на закрепление учащимися навыков и знаний.

5.3.6. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС) проявляют своеобразие эмоциональной, волевой, когнитивной личностных сфер и поведения в целом. Неравномерность (асинхронность) созревания, изменения порогов чувствительности, низкая выносливость в контактах определяют те условия, ко-

торые необходимо создать для обучения и воспитания детей данной нозологической группы. Поскольку обучающиеся с РАС имеют сложности коммуникации со сверстниками, многие из них требуют индивидуальных форм обучения или обучения в классах малой наполняемости, где им значительно проще адаптироваться. Классный коллектив и родители обучающихся обязательно должны быть тактично информированы о том, что в классе будет обучаться ребенок со спецификой поведения.

Для успешной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра организуются индивидуальные занятия с педагогом-психологом по развитию навыков коммуникации, поддержке эмоционального и социального развития таких детей из расчета 5–8 учащихся с расстройством аутистического спектра на одну ставку должности педагога-психолога.

При включении таких обучающихся в среду массовой школы очень важно быть терпеливыми и не торопить события. Важно, чтобы учащиеся заранее познакомились с педагогами, с классным кабинетом, выбрали себе место. До начала учебного года вместе с сопровождающим они должны походить по школе, определить, где и что находится – туалет, столовая, спортивный зал и т.п. Включение должно проходить постепенно: на первом этапе обучающиеся могут находиться в классе неполный день, один или несколько уроков (исходя из индивидуальных особенностей). Возможно пребывание на всех уроках, но ограниченного количества времени (10–15 мин), с наступлением утомления переходя в комнату психологической разгрузки и выполняя задания индивидуально. При таком режиме обучающиеся нуждаются в индивидуальном сопровождении.

Обучающиеся с РАС имеют трудности произвольной организации в пространстве и времени, трудность взаимодействия с детьми и взрослыми, часто невозможность ориентироваться в той или иной коммуникативной или учебной ситуации и т.п.

Все это делает необходимым специальную работу по помощи в организации их жизни в школе. Такая работа будет способствовать созданию определенного, поначалу достаточно жесткого стереотипа школьной жизни и их собственного поведения. Для каждого ученика должен разрабатываться индивидуальный режим учебной деятельности и отдыха.

Необходимость разработки *индивидуального режима дня (расписания)* связана с тем, что различные явления окружающего мира и события, происходящие с детьми с РАС, в их сознании не всегда связываются с определенными временными рамками. У детей с расстройством аутистического спектра с трудом формируется структура времени. В результате, оказывается не сформировано понимание последовательности событий. Обучающиеся не знает *когда* и *что* можно делать, не могут самостоятельно планировать собственное время,

что часто приводит к нарушениям поведения.

Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру, то есть ребенку необходимо дать понять для чего делается то-то и то-то. С ним ничто не должно происходить механически. Расписание связывает для таких детей *последовательность действий и их смысл*, что много раз проговаривается, обсуждается. Любое действие планируется для чего-то и осмысливается [27].

Повторяемость действий в расписании создает у обучающихся с РАС, склонных к стереотипиям, ощущение безопасности, защищенности, что позволяет в образовательном процессе избегать срывов, аффективного поведения. Картина школьного мира в сознании обучающихся становится более упорядоченной, предсказуемой, а спланированная жизнь помогает структурировать поведение.

Учитель должен познакомить обучающихся с расписанием (либо на весь день, либо только на его часть в зависимости от способности обучающихся воспринимать данную информацию). Лучше всего, если расписание будет размещено в центре классной комнаты, чтобы его мог видеть весь класс.

Ввиду того, что у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано понимание речи (например, ребенок может не понимать обращения к нему), необходимо, чтобы расписание было *визуальным*. Привычные вербальные способы объяснений некоторых событий, для таких детей недостаточны. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым обучающиеся смогут понять, что произойдет позже. Такие карточки должны сопровождаться подписями, а позднее могут замениться текстовым расписанием.

Недопустимо изменение расписания без уважительной причины. Однако в процессе работы учителя часто встречаются с необходимостью внесения изменений в расписание, то есть «слома» уже сформированного стереотипа. Например, ученики знают, что сегодня по расписанию у него рисование, а педагог сообщил о том, что заболел. Как же этот факт преподнести ученикам?

Во-первых необходимо ранее предусмотреть карточку, картинку или фотографию, которая будет символизировать подобные изменения («больной человек, лежащий в постели»; много машин, стоящих в ряд – «пробка» и т.д.). Необходимо отметить, что подобные «домашние заготовки» учителя должны предусматривать заранее и всегда иметь при себе.

Во-вторых, если в жизни происходит подобная ситуация изменения течения событий, отличная от ранее составленного расписания, необходимо вместе с учениками внести корректировки:

- вынуть карточку события, которого не будет;
- найти карточку с изображением события, которое его заменит;

- вместе с учениками внести изменения в расписание.

Все производимые действия по изменению расписания, учитель проговаривает вслух.

Помимо расписания школьного дня, очень важно четко планировать деятельность ученика с расстройством аутистического спектра в течение урока. Введение подобного расписания поможет учителю упорядочить деятельность на уроке, уменьшить беспокойство обучающегося, установить определенные правила поведения, обеспечить видимое средство ожидания смены деятельности [27].

Расписание деятельности на уроке может располагаться сбоку от доски или на дополнительном стенде рядом с обучающимся. Для изготовления плана урока рекомендуется применять карточки с символами и подписями, а в дальнейшем постепенно переходить к «списку» заданий.

Следует обратить внимание, что *цель* разработки визуальных расписаний должна быть тактично сообщена родителям и учащимся класса (возможно, сделать это лучше сможет педагог-психолог или дефектолог).

Еще одна проблема, с которой сталкиваются педагоги при обучении детей с РАС – это наблюдаемое поведение. На первый взгляд оно может восприниматься как простые капризы или непослушание. Но это далеко не всегда так, например, оно может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против нежелаемых событий и т.д.

Для того чтобы ученики быстрее привыкли школьным правилам, рекомендуется *дополнительное обучение* правилам поведения на уроке. Для начала, необходимо ввести общие правила для *всего* класса. Для этого надо продумать, какие правила вводить. Правил не должно быть много. Это должны быть только актуальные на данный период времени правила. Необходимо продумать формулировку каждого правила. Фраза должна быть короткой и понятной. Желательно не использовать в формулировках частицу НЕ. Правило должно показывать *«как нужно себя вести»*.

Поскольку у детей с расстройствами аутистического спектра часто затруднено восприятие устной речи, рекомендуется сделать наглядное напоминание правил. Правила должны быть достаточно крупного размера. К каждой фразе можно добавить символ, для того, что бы постепенно убирая текст, для напоминания оставались только символы. Как правило, такие напоминания располагают сбоку от доски. По прошествии некоторого адаптационного периода, когда основные нормы поведения на уроке будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила, которые можно расположить на парте ученика.

Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают не-

возможным стандартное преподнесение учебного материала на основе *устной речи*.

Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться *визуальным рядом*, а также выполнением *практических заданий*. Применение наглядности оправдано при преподнесении любого учебного материала. Например, при изучении нового термина

- произнося термин, покажите физически, с помощью игрушки;
- подкрепите таблички с подписями к игрушке и еще раз покажите;
- замените игрушку картинкой с подписью;
- замените картинку символом (например, звездочкой),
- оставьте только табличку с термином.

Недостаточная способность к обобщению вызывает трудности в выстраивании связей между понятиями, вследствие чего они могут восприниматься изолированно. Поэтому ребенку необходимо наглядно показывать, как одно понятие связано с другим. Соединяйте абстрактные понятия с образами или символами и показывайте связи между образами (понятие «вверх» – понятие «вниз»).

Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра необходимо специально адаптировать тексты:

- упрощение предложений поможет обучающимся с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке;
- рекомендуется так же дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов;
- для успешного освоения программного материала по устным предметам, рекомендуется все материалы для прочтения давать для домашней проработки;
- часть текстов по истории, биологии, географии можно давать для проработки через поиск информации в интернете, просмотр учебных роликов;
- всю дополнительную информацию, возможно, преподносить в виде заданий для подготовки докладов, проектов и презентаций.

Трудность понимания устной и письменной речи, а так же буквальность интерпретаций может приводить к искаженному восприятию обучающимися услышанного и прочитанного, поэтому на уроке рекомендуется:

- говорить ровным спокойным тоном;
- не говорите слишком быстро или слишком эмоционально;
- при постановке вопроса не использовать перефразирование – это может вызвать замешательство;
- давать обучающемуся достаточное количество времени на осмыс-

ление вопроса и формулировку ответа;

- избегать ироничных или идиоматических выражений.

Учитывая пониженную выносливость в общении, необходимо помнить о том, что любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к обучающимся с расстройством аутистического спектра. Рекомендуется избегать планирования заданий, которые требуют максимальной вовлеченности в общение. Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, то сами задания должны быть в рамках способностей ребенка с расстройством аутистического спектра.

На данный момент существует достаточное количество *специальных учебных пособий*, приспособленных для детей с различными трудностями обучения. В ряде случаев для обеспечения успешности обучения рекомендовано использование *специализированных учебников*. Большинство тем в таких учебниках совпадает с общеобразовательной программой, что дает возможность выполнять задания одновременно со всеми детьми класса и давать задания на дом.

5.3.7. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР)

При организации образовательного процесса для обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) необходимо, в первую очередь, учитывать их основные психолого-педагогические особенности: преобладание наглядно-образного мышления, замедленность и меньший объем восприятия, трудности концентрации внимания, повышенную утомляемость. На начальном этапе допустимо пролонгирование сроков обучения (1 дополнительный класс), при выраженных нарушениях возможно индивидуальное сопровождение. По рекомендации ПМПК допустимо уменьшение объема учебной информации, предлагаемой обучающимся с ЗПР на уроке. Корректировка, дополнение и отработка формируемых знаний и умений могут осуществляться за счет внеурочной деятельности (до 10 ч.) в рамках коррекционно-развивающих занятий. Важно избегать перегруженности, которая снижает качество восприятия материала и приводит к быстрому утомлению и эмоциональному пресыщению.

Как правило, практические, наглядные и словесные методы используются в комплексе, что позволяет обучающимся с задержкой психического развития полноценно воспринимать, осмысливать, удерживать и перерабатывать информацию.

В работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР), особенно на начальных этапах обучения, крайне востребованными являются *наглядные методы*.

Наглядные методы реализуются при опоре на сохранные звенья высших психических функций и использовании возможностей наиболее упроченных форм деятельности, что позволяет временно перевести нарушенные функции на

другой, более низкий и доступный уровень их осуществления. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание заданий, аудиообразцов), зрительных (картины, схемы, таблицы, компьютерные презентации, демонстрации предметов и опытов и т.д.) и моторных (рисование, лепка, письмо) усилий со стороны обучающихся способствует более прочному усвоению вводимого материала.

Применение *средств наглядности* способствует формированию у обучающихся с ЗПР положительного эмоционального настроя, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и позволяет обеспечить полисенсорную основу восприятия информации. При их использовании необходимо заранее подготовить четкие комментарии, обобщения, выделения главного в содержании и т.д., предусмотреть активное включение обучающихся в процесс поиска и представления информации, решения сюжетной задачи и т.д.

Для каждого обучающегося с задержкой психического развития рекомендуется использовать необходимые ему наглядные опоры (например, тетрадь «Загляни в меня», в которой он фиксирует именно то правило, которое плохо усваивает).

Практические методы обучения (лабораторные и практические работы, дидактические игры, моделирование и др.) широко используются в процессе обучения детей с ЗПР для расширения их возможностей познания действительности, формирования предметных и метапредметных компетенций.

Развитию познавательной активности учащихся, проявлению заинтересованности в приобретении знаний способствуют дидактические игры и игровые элементы. Проведение игровых занятий создает оптимальные условия для развития потребностно-мотивационной сферы обучающихся и облегчает процесс их адаптации к новым условиям.

Особое значение использование игровой деятельности имеет в работе с обучающимися, предрасположенными к развитию дезадаптированных форм поведения и демонстрирующими негативное отношение к учению.

Применение сюжетно-ролевых игр, тренингов, энергизаторов на способствует постепенному формированию у обучающихся положительного отношения к школьной жизни, что, в свою очередь, будет стимулировать развитие интереса к учению и повышение успеваемости.

На начальных этапах обучения целесообразно использовать продуктивные виды деятельности (моделирование, конструирование и др.). Эти виды работ вызывают у обучающихся интерес к самому процессу деятельности, позволяют учить элементам планирования, развертыванию высказываний по этапам деятельности. Также использование продуктивных видов деятельности на начальных этапах обучения эффективно и в целях формирования самоконтроля и самооценки учащихся. Поскольку учащиеся, выполнив задание, приобретают

определенный продукт деятельности, создается благоприятная ситуация для обучения навыку оценивания собственной работы, сравнению полученного результата с заданным образцом.

При выполнении практических заданий обучающимся с задержкой психического развития рекомендуется предварительно показать алгоритм выполнения. Соблюдение определенной последовательности, поэтапности действий позволяет развивать способность к планированию, контролю по ходу выполнения задания. Обязательное первоначальное оречевление действий постепенно свертывается и переводится во внутренний план. Однако в случае затруднений необходимо предложить обучающимся вновь вернуться к развернутым действиям, сопровождающимся словесными комментариями.

Предлагая задание, учитывайте, что актуальные и потенциальные возможности одного и того же ученика могут различаться как на уроках по разным предметам, так и при выполнении разных типов учебных заданий на занятиях по одному предмету.

Работа учащихся со схемами, алгоритмическими предписаниями, таблицами, памятками обеспечивает формирование полноценных навыков последовательного выполнения практических и умственных действий, необходимых для усвоения предметного содержания.

Для того чтобы избежать быстрого утомления, типичного для детей с задержкой психического развития, целесообразно переключать учеников с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Но при смене видов деятельности или задания необходимо убедиться, что обучающиеся Вас поняли.

Словесные методы обучения также имеют специфику в процессе обучения детей с задержкой психического развития и на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Недостаточная сформированность основных мыслительных операций и памяти у обучающихся с ЗПР, замедление скорости приема и переработки сенсорной и речевой информации определяют необходимость дозированного сообщения нового материала (методом «малых шагов») с большой детализацией, развернутостью, с конкретностью действий в форме алгоритмов. Наиболее эффективным является проведение бесед при объяснении, закреплении, обобщении материала.

Многократное повторение выполнения действий, возвращение к усвоенному содержанию, постоянная актуализация базовых понятий – отличительная организации образовательного процесса для обучающихся с ЗПР.

Учителю необходимо проявлять особый педагогический такт в работе с детьми с ЗПР – нужно замечать и поощрять малейшие успехи детей, развивать в них веру в собственные силы и возможности, поддерживать положительный эмоциональный настрой. Поддерживайте и поощряйте любое проявление дет-

ской любознательности и инициативы! Используйте разнообразные педагогические меры стимулирования по отношению к обучающимся: интересы детей с задержкой психического развития, как правило, имеют узкую направленность, малоустойчивы; один и тот же прием нередко теряет силу в связи с адаптацией ученика к ней.

Оценивать успешность обучения ребенка нужно в соответствии с темпом его продвижения к более высокому уровню знаний, к познавательной самостоятельности, от действенного интереса к учению. Для детей с задержкой психического развития оценивание учебных действий, выполненных заданий чрезвычайно важно, так как позволяет им ориентироваться на произведенное действие, получившее положительную оценку взрослого, как на образец, инструкцию к дальнейшей деятельности.

5.3.8. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

Полноценная речь ребенка является одним из основных условий его личностного развития. Тяжелые нарушения устной речи становятся причиной отставания в развитии познавательной сферы, трудностей овладения правильным чтением и грамотным письмом. Социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций.

Тем не менее, интеграция детей с нарушенным речевым развитием в среду сверстников не столь проблематична, как для обучающихся с ОВЗ других категорий. Эта задача вполне выполнима при условии организации образовательного процесса с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи. В инклюзивной школе, где обучаются дети с ТНР, должна быть создана система коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие познавательной сферы обучающихся, основных психических процессов, развитие навыков самоконтроля, общей и мелкой моторики, навыков речевого общения. Исправление речи требует систематических продолжительных занятий с логопедом, дефектологом и педагогом-психологом.

Успех коррекции во многом зависит от поддержания деятельности специалистов сопровождения школьными учителями и родителями. Для выявления основных проблем в обучении, учителю рекомендуется совместно с дефектологом и логопедом проводить анализ письменных работ обучающихся. Обычно при правильном педагогическом подходе дети с ТНР овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объем школьных знаний. Вместе с развитием речи, как правило, исчезают и вторичные изменения психики.

При организации образовательного процесса для обучающихся, имеющих речевые нарушения, учитель должен соблюдать следующие требования:

- нельзя фиксировать внимание на дефекте речи («он говорит неправильно», «не говорите так, как он» и т.д.);
- отношение к обучающимся должно быть ровным, спокойным, доброжелательным;
- в отношениях необходимо придерживаться позитивной модели, подчеркивать успехи, значимые достижения;
- при общении говорить рекомендуется негромко, медленно, спокойно, мягко; не слишком быстро и не слишком эмоционально;
- на первых этапах включения в образовательный процесс стараться использовать в учебных заданиях просто построенные фразы, понятные обучающимся;
- стоит обратить особое внимание на развитие понимания текста задания (математической задачи, упражнения и т.д.);
- при постановке вопросов не использовать перефразирование – это может вызвать непонимание и замешательство;
- давать достаточное количество времени на осмысление вопроса и формулировку ответа;
- для подкрепления устных инструкций желательно использовать зрительную стимуляцию;
- в определенный отрезок времени на уроке рекомендуется давать только одно задание, чтобы обучающиеся могли его завершить;
- инструкции по выполнению заданий должны быть «пошаговыми», более подробными, чем для нормативно развивающихся одноклассников;
- необходимо увеличивать время на выполнение заданий или уменьшать объем выполняемого задания;
- на начальных этапах обучения необходимо мотивировать обучающихся с нарушениями речи к деятельности, требующей концентрации внимания и поощрять за ее выполнение;
- по согласованию со специалистами (логопедом, дефектологом) стимулировать обучающихся к *вербальному* общению во время урока и на переменах;
- нельзя допускать, чтобы одноклассники передразнивали речь обучающихся с ТНР.

Необходимо помнить о том, что любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к обучающимся с ТНР. На начальных этапах обучения рекомендуется избегать планирования заданий, которые требуют максимальной вовлеченности в речевое общение. Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, то сами задания должны быть в рамках возможностей ребенка с ТНР.

При организации образовательного процесса необходимо предусмотреть возможность модификации и адаптации учебной программы при изучении филологического и лингвистического курса, вариативность: взаимозаменяемость / сокращение / увеличение академического и социально значимых компонентов обучения, отдельных тематических разделов, учебных часов, реализацию концентрического подхода к изучению учебного материала, для неоднократного повторения. Гибкое варьирование двух компонентов – академического и жизненной компетенции в процессе обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных тематических разделов предметных курсов, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий. В сложных случаях – выбор индивидуального темпа обучения, с возможным изменением сроков продвижения в образовательном пространстве по согласованию с ПМПК и родителями обучающегося.

Применение в образовательном процессе *наглядных методов обучения* способствует формированию у детей с ТНР положительного эмоционального настроения, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и позволяет обеспечить полисенсорную основу восприятия информации.

При организации *практической деятельности* обучающихся с ТНР необходимо первоначальное оречевление всех действий. Соблюдение определенной последовательности, поэтапности действий позволяет развивать способность к планированию, контролю по ходу выполнения задания. Работа учащихся со схемами, алгоритмическими предписаниями, таблицами, памятками обеспечивает формирование полноценных навыков последовательного выполнения практических и умственных действий, необходимых для усвоения предметного содержания.

Специфика применения *словесных методов* обучения заключается в том, что на первых этапах они обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Одним из важнейших условий успешного обучения детей с нарушениями речи является активное вовлечение членов семьи в учебную и коррекционно-развивающую работу. Взаимопонимание, взаимная поддержка учителя и родителей – это путь к эффективному освоению обучающимися с ТНР образовательной программы и дальнейшей социальной адаптации.

6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Инклюзивная школа – это образовательная организация, ориентированная, прежде всего, на систему *социальных результатов* образовательной деятельности. Основная цель инклюзивного образования – это социализация и

адаптация обучающихся, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Личностная эффективность* является основой социальной эффективности такой школы. Личностная эффективность – это качество взаимодействия личности с собой и окружающим миром. Иными словами это то, насколько хорошо человек умеет договариваться и сотрудничать с собой и окружающими, достигать поставленных целей и при этом чувствовать себя комфортно и уверенно [6].

Началом социальной жизни обучающихся и формирования их субъектности является сотрудничество, которое возникает в процессе *педагогического взаимодействия*. Можно говорить об особом типе взаимодействий, которые возникают в рамках педагогической системы инклюзивной школы, являясь одним из основных элементов педагогического процесса, составляя его сущностную характеристику и определяя его эффективность [42].

Под педагогическим взаимодействием понимаются сложный комплекс вербальных и невербальных контактов, в которые в процессе обучения вступает учитель с учащимися, а также учащиеся с учителем и между собой [28]. Педагогическое взаимодействие – это непосредственное или опосредованное воздействие субъектов педагогического процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, выступающее как интегрирующий фактор педагогического процесса, который способствует появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса [32]. Следовательно, особенность организации педагогической системы и педагогического процесса будут тесно связаны с возникающими в их рамках субъектными взаимодействиями. Педагогическая система становится более гибкой, она приспосабливается к обучающемуся, а не ребенок к ней, как, например, в условиях интеграции. Поэтому рассматривая субъект-субъектные взаимодействия в инклюзивной школе, целесообразно учитывать не только функционально-ролевую, но и личностную составляющие педагогического взаимодействия.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором каждый субъект выполняет определенную роль, связанную с организацией и направлением образовательной деятельности, контролем ее результатов. Эта сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной и операциональной (технологической) сферы личности обучающегося.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, их родителями, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у окружающих. В силу этого данная сторона взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу.

Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта, стимулируя тем самым процесс становления личности обучающихся.

В основе педагогического взаимодействия «учитель-ученик» лежит процесс общения, который является важнейшим условием и средством развития личности. Общение представляет собой ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения предполагает воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие. Цели, содержание общения, его нравственно-психологический уровень выступают для педагога как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию и формам. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого.

Однако, поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение «втягивает» в этот процесс личность учителя и ученика. Всем участникам образовательного процесса не безразличны индивидуальные особенности как учителя, так и отдельного ученика. У каждого складывается групповая и индивидуальная шкала требований и личностных оценок. Несоответствие личностных качеств этим требованиям отрицательно сказывается на результатах педагогического взаимодействия.

Позиция, которую занимает учитель по отношению к ученикам в педагогической системе, обусловлена, прежде всего, его профессионально-предметной подготовленностью (знаниями, умениями и навыками в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе, в первую очередь, воспринимаются обучающимися качества его личности. Но при организации гибкой, открытой, личностно-ориентированной педагогической системы, большую роль играет и гуманитарная культура педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их.

Индивидуально-типологические особенности взаимодействия учителя и обучающихся называют *стилем педагогического общения*. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и анархический (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев и др.) [42].

При *авторитарном (инструктивно-авторитарном)* стиле общения учитель единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как

классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из формальных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, оценивая результаты деятельности [42]. Авторитарный учитель акцентирует внимание на поступках обучающегося, не принимая во внимание мотивы этих поступков. Внешние показатели успешности (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера может быть неблагоприятна. Особенно негативно авторитарный стиль общения может сказаться на обучающихся, имеющих нарушения психо-физического развития. Для таких учащихся характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный или пониженный фон настроения; повышенная внушаемость. В силу незрелости эмоционально-волевой сферы они склонны выполнять лишь то, что непосредственно связано с их интересами. Внешнее давление педагога, может привести к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций, развитию школьных неврозов. Трудности в коммуникативной сфере ведут к снижению усвоения учебного материала, накоплению пробелов в знаниях, дальнейшему ухудшению всех психических процессов. В случае затруднений в деятельности ребенок скорее прекратит деятельность, чем обратится ко взрослому за помощью. Под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений с педагогом, со сверстниками, у него, как правило, формируется заниженная самооценка, ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. Поскольку выбор адекватных средств компенсации в весьма ограничен, то самореализация часто осуществляется в разной мере осознанном противодействии школьным нормам и реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими, что на фоне утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную направленность личности.

Анархический (игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением учителя минимально включаться в деятельность, снимая с себя ответственность за ее результаты. Такой стиль общения предполагает тактику невмешательства. Следствием подобной тактики является отсутствие должного контроля за деятельностью обучающихся и динамикой развития их личности [42]. В условиях гипопеки учащиеся с нарушением развития оказываются в атмосфере эмоциональной отгороженности в сочетании со вседозволенностью. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья очень важно построить межличностные с педагогом, который является ведущим в формировании оценки одноклассников и самооценки на протяжении длительного времени, вплоть до старших классов. Обедненность эмоциональных проявлений со стороны учителя, формальный подход к оценке деятельности обучающихся снижает их познавательную активность, они раньше начинают чувствовать усталость,

чаще отвлекаются, что заметно снижает продуктивность урока.

Несмотря на кажущуюся противоположность анархического и авторитарного стилей общения, они имеют много общего. Главное – *дистантные отношения*, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность педагога, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения [42]. Ограничение взаимодействия с учителем приводит к нарушению социальной коммуникации, замедляет принятие и признание особых детей классным коллективом. У обучающихся с нарушениями здоровья развиваются вялость, апатия, безынициативность, боязнь и нежелание устанавливать новые контакты, склонность к повышенной фиксации на своем здоровье.

Таким образом, и авторитарный, и анархический стили педагогического общения не способствуют достижению конечной цели обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии – преодолению социальной недостаточности, максимально возможному введению в социум, развитию способности быть полноценными членами общества.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим*. При таком стиле общения учитель ориентирован на повышение роли обучающихся во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Этот стиль проявляется во *взаимоприятии и взаимоориентации* участников образовательного процесса. Отличительная черта этого стиля – активно-положительное отношение учителя к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач, понимание обучающихся, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие личности ребенка [42]. Знание и учет принципов обучения, опирающихся на важнейшие методологические подходы к развитию психики в норме и патологии, позволяют учителю определить основные направления коррекционно-развивающего воздействия и прогнозировать результаты социализации и адаптации. Ребенок становится субъектом образовательного процесса – источником познания и преобразования действительности; носителем активности. При этом активность понимается как инициативное воздействие на окружающую среду, на других людей и самого себя [6].

Однако необходимо учитывать, что инклюзивная школа включает обучающихся, значительно отличающихся друг от друга по образовательным потребностям и индивидуальным особенностям, в том числе и по уровню личностной активности, которая будет определять уровень *субъектности* в рамках образовательного процесса. Уровень субъектности обучающегося будет определяться:

- сформированностью собственного (позитивного) отношения к учебной деятельности;
- выработанностью индивидуального стиля осуществления учебной деятельности;

- способностью мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей;
- способностью проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность;
- способностью инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации [32].

Например, у обучающихся с выраженными расстройствами аутистического спектра (РАС) и задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается недоразвитие эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, поэтому уровень субъектности будет очень низким, что будет определять особый тип взаимодействий с учителем. Учитель будет занимать позицию *инструктора*, четко регламентируя и алгоритмизируя образовательный процесс. В сложных случаях может понадобиться помощь сопровождающего, тьютора, который будет контролировать деятельность обучающегося и индивидуализировать задания учителя. Для перехода на новый, более высокий уровень субъектности понадобится время, специальные приемы и методы организации учебной деятельности.

При обучении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, у которых наряду с сохранным интеллектом и достаточной познавательной активностью, наблюдается повышенная утомляемость и, как следствие повышенного внимания со стороны взрослых в раннем детстве, часто развивается инфантилизм, учитель может занимать позицию *академического наставника*. Его задача структурировать и дозировать предметное содержание, развивая операциональную и когнитивную сферы личности ребенка, опираясь на его личный опыт, предъявляя информацию в доступной форме, демонстрируя приемы и методы познавательной деятельности.

При организации обучения подростков с нарушениями слуха и зрения, у которых в силу специфики развития компенсаторных механизмов, быстро вырабатывается индивидуальный стиль осуществления учебной деятельности, развивается самостоятельность, учитель может занимать позицию *фасилитатора*, помощника ученика, создающего условия и стимулирующего его личностный рост, познавательную активность и самостоятельность. При этом главная задача учителя – обеспечение информационной доступности к образовательным ресурсам и стимулирование процесса познания.

Поэтапное развитие субъектности обучающихся – ключевой фактор становления и развития личности, основной ориентир проектирования образовательного пространства инклюзивной школы. Для формирования субъектной позиции ученика в обучении учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы ученик переходил от управления со стороны учителя учебной деятельностью к самоуправлению, от внешнего контроля к самоконтролю, от внешней оценки к самооценке [32]. С.Л. Рубинштейн писал: «Правильно по-

ставленное обучение должно соответствовать возможностям ребенка на данном уровне развития; реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые. Таким образом, один уровень развития переходит в следующий через совершающуюся в ходе обучения реализацию возможностей предыдущего» [41].

Для определения оптимального типа субъектных взаимодействий и формирования собственной педагогической позиции учителю инклюзивной школы необходимо хорошо знать особенности своих учеников, поэтому он должен быть готов сотрудничать с тьютором, социальным педагогом, педагогом-психологом, дефектологом, ассистентом-помощником и родителями обучающихся. У системы «ученик-учитель» будут возникать многообразные связи с другими участниками образовательного процесса. Развитое педагогическое взаимодействие взрослых будет создавать условия для становления и развития субъектности и самоопределения обучающихся как наиболее значимых личностных образований [6].

ГЛОССАРИЙ

Абилитация – создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе. Речь идет о развитии у ребенка тех функций и способностей, которые в норме появляются без специальных усилий окружающих, а у ребенка с нарушениями здоровья могут возникнуть только в результате направленной работы специалистов.

Адаптация – собственно реализация накопленного социального потенциала в данном сообществе.

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;

Вербализм – психологический синдром, складывающийся в дошкольном возрасте, характеризующийся резким преобладанием развития вербальной сферы над другими сторонами психического развития ребенка.

Гиперкинезы – патологические внезапно возникающие непроизвольные движения различных группах мышц.

Гнозис – (от греч. *gnosis* – знание, учение) – собирательное понятие для процессов перцептивной категоризации (опознания) стимулов разной модальности (напр., зрительный и слуховой гнозис, стереогноз и т.д.). Познавание предметов, явлений, их смысла и символического значения.

Дети-инвалиды – это дети, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушения роста и развития, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем.

Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

Интеграция – процесс включения лиц с особыми потребностями во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования.

Интегрированное обучение – совместное обучение лиц, имеющих физи-

ческие и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов.

Компенсация – это процесс замещения утраченных функций или возмещения нарушенных функций.

Коррекция – процесс исправления, доведения до нормы тех психических функций, которые «отклонились» в результате аномального развития.

Коррекционное обучение – особый вид обучения, цель которого полное или частичное преодоление имеющихся у детей нарушений в развитии и обеспечение их потребности в личном росте и социализации.

Коррекционно-воспитательная работа – система психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление нарушений психического или физического развития детей и на их адаптацию в обществе.

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.

Социализация – процесс и результат присвоения ребенком социального опыта по мере его психологического интеллектуального развития, т.е. преобразование под влиянием обучения и воспитания его психических функций, присвоение социально-нравственных ценностей, норм, и правил поведения, формирование мировоззрения.

Социальная депривация – ограничение или полное отсутствие контактов человека (или какой-либо группы) с обществом. Проявляется в разнообразных формах, которые могут существенно различаться как по степени жесткости, так и по тому, кто является инициатором изоляции – сам человек (группа) или общество.

Социальная интеграция – предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется (учащиеся со специальными нуждами, обучающиеся в специальных классах, смешиваются с учениками обычных классов для выполнения разных видов деятельности, получая таким образом возможность общения со сверстниками).

Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья – 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 техни-

ческих средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Субъектность – это личностное свойство человека, раскрывающее сущность человеческого способа бытия. Субъектность заключается в осознанном и деятельном отношении к миру и определения себя в нем как личности.

Реабилитация – комплекс медицинских, психологических, педагогических, профессиональных и юридических мер по восстановлению автономности, трудоспособности и здоровья лиц с ограниченными физическими и психическими возможностями.

Уровень образования – завершённый цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований.

Фасилитатор – в парадигме личностно-ориентированной педагогики фасилитатором называют педагога, который помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста» (в этом значении термин был введен К. Роджерсом).

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Хрестоматия к курсу «Основы специальной педагогики и психологии». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. – 164 с.
2. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1.
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.
4. Альянс правозащитных организаций «Спасите детей» («Save the children») [Электронный ресурс] // URL: http://armavir-school2.narod.ru/inkluziv_obr.html (дата обращения 22.03.2014).
5. Барабанова З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 40–42.
6. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. И.В. Васютенковой. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 130 с.
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. А.И. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1982. – 520 с.
8. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 97–101.
9. Григорьева О.Б., Петрова Е.П., Лосина О.А., Тебеенькова О.Б. Консилиум – решение школьных проблем – Волгоград: Издание, 2009.
10. Гусева С.В. Противоречия, ограничения, риски инклюзивного обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс] URL: <http://www.valeocentre.ru/> (дата обращения 15.08.2014).
11. Приходько О.Г. и др. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
12. Приходько О.Г. и др. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, пе-

дагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.

13. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В. Алехина; Н. Кутепова; Т.Ю. Сунько, Е.В. Самсонова. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.

14. Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 2. Методические рекомендации. Ответственный редактор Т.Н. Гусева. – Москва: Центр «Школьная книга», 2010.

15. Интегрированное обучение детей с интеллектуальными недостатками в условиях общеобразовательной школы с использованием средств индивидуализации тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.03, кандидат педагогических наук Шкатова Евгения Анатольевна [Электронный ресурс] // URL: Научная электронная библиотека disserCat <http://www.dissercat.com/content/integrirovannoe-obuchenie-detei-s-intellektualnymi-nedostatkami-v-usloviyakh-obshcheobrazova> (дата обращения 20.12.2016).

16. Калашникова С.А. О проектировании адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С. А. Калашникова // Молодой ученый. – 2014. – № 8.

17. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р.

18. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (проект) [Электронный ресурс] // ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения 20.12.2016).

19. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

20. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

21. Леско Дж. Основные принципы инклюзии [Электронный ресурс] // Издательский дом «Первое сентября». Здоровье детей. 2008, № 12. URL:

<http://zdd.1september.ru/article.php?ID=200801204> (дата обращения 20.12.2016).

22. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения 12.01.2017).

23. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики., 2009, № 13. URL : <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения 22.03.2014).

24. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С. 8–13.

25. Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве): Главы из книги: пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. – М.: Перспектива, 2009.

26. Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей. – Ч. 2. – СПб., 1997. – С. 152.

27. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. – М.: Чистые пруды, 2006.

28. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР. 2009.

29. О коррекционном и инклюзивном образовании детей Письмо министерства образования и науки российской федерации от 7 июня 2013 г. № ир-535/07 [Электронный ресурс] // URL : http://283-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-no-ir-53507 (дата обращения 22.03.2014).

30. Образование в 2015 году. [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/ (дата обращения 19.01.2017).

31. Организация деятельности учителя-логопеда в работе с младшими школьниками» Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс] URL: // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2015/09/03/organizatsiya-deyatelnosti-uchitelya-logopeda> (дата обращения: 17.10.2015).

32. Педагогическое взаимодействие в психологии [Электронный ресурс] / Психология // PSYPUBLIC.RU: [сайт.] – URL: <http://www.psypublic.ru/terms/151.htm> (дата обращения: 22.05.2016).
33. Перевозникова И.В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Выпуск 5. – 2012.
34. Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения // Дефектология – 2005. – № 6. – С. 33–40.
35. Право детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на образование 2013 МЦФЭР [Электронный ресурс] // URL : <http://lichnost.pc.mskobr.ru/poleznaya-informatsiya/roditelyam.html?task=show&id=435> (дата обращения 2.03.2014).
36. Педагогика. К вопросу о содержании понятия «поддержка» в современной педагогической практике [Электронный ресурс] URL: // <http://www.molych.ru/pedagogika/k-voprosu-o-soderzhanii-ponjatija-podderzhka-v-sovremennoj-pedagogicheskoy-praktike.html> (дата обращения 2.03.2016).
37. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»» Российская газета [Электронный ресурс] URL: // <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 17.10.2015).
38. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 123847).
39. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35850).
40. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 (ред. от 17.07.2015) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.10.2013 № 30067).
41. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
42. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред.

В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

43. Специальная педагогика: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. / Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 400 с.

44. Степанова О.А. Развитие теории и практики инклюзивного образования в России // Теория и практика инклюзивного образования в России: Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции, 17 мая 2012 года. – Уфа: Уфимская государственная академия экономики и сервиса, 2012. – С. 78–86.

45. Фатихова Л.Ф. Принципы организации обучения детей с особыми образовательными потребностями // Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России. Сб. научн. тр. / Отв. ред. Л.Ф. Баянова, Ю.И. Юричка. Всероссийская научно-практическая конференция. – Бирск: Бирская государственная социально-педагогическая академия, 2006. – 220 с.

46. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] // URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения 22.03.2014).

47. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».

48. Фурьева Т.В. Педагогика интеграции детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики: Мат-лы I Всероссийской конференции (Красноярск, 15–16.10.2008) /Отв. за выпуск А.В. Чистохина. – Красноярск: ИПК СФУ, 2008. – С. 4–17.

49. Чегодаева Ю.В. Особенности работы педагога-психолога по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных организаций г. Сыктывкара. // Образование в республике Коми. – 2014. – № 4.

Буренина Елена Евгеньевна

**УЧИТЕЛЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ:
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**

Методическое пособие

Подписано в печать 02.03.2017 г. Бумага офсетная.
Формат 60х84/16. Гарнитура «Times New Roman».
Печать лазерная. Усл. печ. л. 9,25
Тираж 500 экз.

ГАУ ДПО СОИРО
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а

ISBN 978-5-905935-38-1



9 785905 935381