

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Республиканский центр диагностики и консультирования для детей,
нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи»

**Создание специальных условий
для получения образования
при организации инклюзивного образования
обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
в Удмуртской республике**

Сборник докладов

Ижевск
2018 год

Авторы-составители: коллектив специалистов ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования»:

Шашлюкова Ирина Викторовна, руководитель центральной психолого-медико-педагогической комиссии (далее - ПМПК), педагог-психолог высшей квалификационной категории;

Хамидуллина Эльвира Алексеевна, руководитель ПМПК № 1, педагог-психолог высшей квалификационной категории;

Бикмансурова Татьяна Степановна, специалист ПМПК № 1, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории;

Кокорина Татьяна Владимировна, специалист центральной ПМПК, учитель-дефектолог (олигофренопедагог, тифлопедагог) высшей квалификационной категории;

Маркова Мария Олеговна, специалист ПМПК № 1, учитель-логопед первой квалификационной категории, учитель-дефектолог (сурдопедагог);

Сычева Алевтина Петровна, специалист ПМПК № 2, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории.

Технический редактор:

Замырова Елена Николаевна, методист ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования».

Принятые сокращения

| | |
|-----------------------|-------------------------------------------------------|
| АООП | Адаптированная основная общеобразовательная программа |
| ГИА | Государственная итоговая аттестация |
| ЗПР | Задержка психического развития |
| ЗРР | Задержка речевого развития |
| НОДА | Нарушения опорно-двигательного аппарата |
| НОО | Начальное общее образование |
| ОВЗ | Ограниченные возможности здоровья |
| ООО | Основное общее образование |
| ООП | Основная общеобразовательная программа |
| ПМПК, комиссия | Психолого-медико-педагогическая комиссия |
| РАС | Расстройства аутистического спектра |
| СИПР | Специальная индивидуальная программа развития |
| СОО | Среднее общее образование |
| СПО | Среднее профессиональное образование |
| СУО | Специальные условия для получения образования |
| ТМНР | Тяжелые множественные нарушения развития |
| ТНР | Тяжелые нарушения речи |
| УУД | Универсальные учебные действия |

Содержание

1. Нормативно-правовые основы, регламентирующие деятельность образовательной организации и ПМПК в вопросах сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....**5**
2. Создание специальных условий для получения образования обучающихся с ОВЗ в соответствии с рекомендациями ПМПК.....**15**
3. Содержание деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения.....**23**
4. Специальные образовательные условия обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования.....**26**
5. Создание специальных условий для получения образования для обучающихся с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.....**45**
6. Коррекционная работа учителя с обучающимися с задержкой психического развития и умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования.....**68**

**«Миссия психолого-медико-педагогической комиссии
-развитие инклюзивного образования
в Российской Федерации»**

*Л.П.Фольковская
- заместитель директора
Департамента государственной политики
в сфере защиты прав детей*

Развитие в нашей стране процесса включения (инклюзии) детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в среду обычных сверстников расширяет возможности для реализации их прав на получение образования. В едином процессе организации и обеспечения инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ задействованы несколько сторон, осуществляющих свою деятельность в едином правовом поле: федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, психолого-медико-педагогические комиссии, образовательные организации.

В сборнике представлены материалы выступлений специалистов психолого-медико-педагогических комиссий на Республиканском семинаре – совещании по вопросам развития инклюзивного образования в Удмуртской Республике.

Данные материалы могут представлять интерес для педагогических и руководящих работников в сфере образования.

Шашлюкова Ирина Викторовна,
руководитель центральной ПМПК,
педагог-психолог

**Нормативно-правовые основы,
регламентирующие деятельность образовательной
организации и ПМПК в вопросах сопровождения ребенка
с ограниченными возможностями здоровья**

В едином процессе организации и обеспечения инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ задействованы несколько сторон, осуществляющих свою деятельность **в едином правовом поле**: федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, ПМПК, образовательные организации.

Развитие в нашей стране процесса включения (инклюзии) детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в среду обычных сверстников расширяет возможности для **реализации их прав** на получение образования. Проблема «включающего» (инклюзивного) образования имеет довольно длительную историю. Вопросы о защите прав детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью рассматривалась на разных уровнях, в том числе – международном.

Международные нормативные документы в области защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья: "Всеобщая декларация прав человека" (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948), «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года), Декларация о правах инвалидов (провозглашена Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН N 3447 (XXX) от 9 декабря 1975 года), Всемирная программа действий в отношении инвалидов (принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН от 3 декабря 1982 года), Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, (приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года), «Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями», (приняты на Всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями «Доступ к образованию и его качество» (г. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года), Конвенция о правах инвалидов (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года N 61/106).

В федеральных актах Российской Федерации отражены развиваемые в указанных документах идеи образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральные нормативные акты Российской Федерации:

Конституция Российской Федерации. Статья 43 провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает запрещение дискриминации по состоянию здоровья.

Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации".

Федеральный закон от 03.05.2012 N 46-ФЗ "О ратификации Конвенции о правах инвалидов".

Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы».

Задачи инклюзивного образования:

- 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;
- внедрение современных методик комплексной реабилитации детей-инвалидов.

Принцип «включающего» (инклюзивного) образования рассматривается как компонент правовой и политической системы. **Решение задач инклюзивного образования** – это решение задач, возложенных на нас государством как на профессионалов.

Задачи, которые ставит государство, перед работниками государственных организаций подлежат исполнению.

Вопросы, недоумение, несогласие работников разного уровня, имеющих отношение к инклюзивному образованию – неуместны. Имеет смысл вести речь о поисках путей скорейшего внедрения инклюзивного образования в практику образовательных организаций. Изменения в нормативно-правовой базе системы образования в целом, связанные с принятием Федерального закона от 21 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» требуют осмысления и специально организованной работы по обеспечению реализации его основных положений.

Федеральный закон от 21 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»

Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе

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.

Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Адаптированная образовательная программа – это 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 (инклюзия).

Статья 5. Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации

Подтверждается гарантия прав каждого человека на образование независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

В этих целях **создаются 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.**

Необходимые условия для реализации права каждого человека на образование создаются федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления.

В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются 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.**

Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ОВЗ

- Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

- Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется **в организациях, осуществляющих образовательную деятельность** по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях **создаются специальные условия** для получения образования указанными обучающимися.

- Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как **совместно с другими обучающимися**, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

- Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование **специальных образовательных программ** и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую

помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимые условия для реализации права каждого человека на образование создаются федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления.

- Государство в лице уполномоченных им органов государственной власти Российской Федерации и органов государственной власти субъектов Российской Федерации обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Нормативно-правовые акты, регулирующие организацию коррекционно-развивающей помощи ребенку с ОВЗ в образовательной организации

1) Приказ от 30 августа 2013 года № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

Раздел 3. Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья

В Приказе уточняются требования к инклюзивному образованию детей с ОВЗ дошкольного возраста, сформулированные в ст. 79 Федерального закона от 21 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»:

- Содержание дошкольного образования и условия организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

- В образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам дошкольного образования, должны быть созданы специальные условия для получения дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья.

- Указано, что дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими детьми, так и в отдельных группах или в отдельных образовательных организациях.

- Установлена численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учебной группе (до 15 человек).

- Указаны основания для организации обучения по образовательным программам дошкольного образования на дому или в медицинских организациях.

Для воспитанников, нуждающихся в длительном лечении, детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, на основании заключения медицинской организации и письменного обращения родителей (законных представителей).

- В приказе конкретизируется перечень необходимых СУО для отдельных категорий обучающихся с ОВЗ: для детей, имеющих нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

2) Приказ от 30 августа 2013 года № 1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

- Общеобразовательные программы, в том числе **адаптированные, самостоятельно разрабатываются** и утверждаются образовательными организациями.

- Сформулированы требования к разрабатываемым общеобразовательным программам («включает в себя учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), оценочные и методические материалы, а также иные компоненты, обеспечивающие воспитание и обучение учащихся, воспитанников (далее - учащиеся)»).

- Указано, что общеобразовательные программы реализуются образовательной организацией как самостоятельно, так и посредством **сетевых форм** их реализации, а также даны рекомендации по определению вида, уровня и (или) направленности образовательной программы реализуемой с использованием сетевой формы реализации общеобразовательных программ).

Раздел 3. Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья

В Приказе уточняются требования к инклюзивному образованию обучающихся с ОВЗ, сформулированные в ст. 79 Федерального закона от 21 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»:

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

- Исходя из категории учащихся с ограниченными возможностями здоровья их численность в классе (группе) не должна превышать 15 человек.

- В образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, создаются специальные условия для получения образования учащимися с ограниченными возможностями здоровья

- Для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, создаются необходимые условия 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; 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).

- Особое внимание уделено организации обучения **учащихся с РАС**:

В образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам, допускается:

- совместное обучение учащихся с задержкой психического развития и учащихся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития;

- совместное обучение по образовательным программам для учащихся с умственной отсталостью и учащихся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с умственной отсталостью (не более одного ребенка в одном классе).

Учащимся с РАС, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития, на период адаптации к нахождению в образовательной организации (от полугода до 1 года) организуется специальное сопровождение.

Для успешной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра на групповых занятиях кроме учителя присутствует воспитатель (тьютор), 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.).

В приказе даны разъяснения по нагрузке специалистов коррекционной работы из расчета на одну штатную единицу:

«При организации образовательной деятельности по адаптированной основной образовательной программе создаются условия для лечебно-восстановительной работы, организации образовательной деятельности и коррекционных занятий с учетом особенностей учащихся из расчета по одной штатной единице:

- учителя-дефектолога (сурдопедагога, тифлопедагога) на каждые 6 – 12 учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

- учителя-логопеда на каждые 6 - 12 учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

- педагога-психолога на каждые 20 учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

- тьютора, ассистента (помощника) на каждые 1 - 6 учащихся с ограниченными возможностями здоровья».

Указаны основания для организации обучения на дому или в медицинских организациях. Для учащихся, нуждающихся в длительном лечении, детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, на основании заключения медицинской организации и письменного обращения родителей (законных представителей) обучение по общеобразовательным программам организуется на дому или в медицинских организациях.

3) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Настоящий федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее - Стандарт) представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию.

4) Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - Стандарт) представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (далее - АООП НОО) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с

расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами (далее - обучающиеся с ОВЗ).

АООП НОО обучающихся с ОВЗ разрабатываются на основе настоящего Стандарта с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивают коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию.

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

Стандарт является основой объективной оценки качества образования обучающихся с ОВЗ и соответствия образовательной деятельности организации установленным требованиям.

5) Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Представляет собой аналогичный документ, определяющий условия образования обучающихся с УО (ИН).

Существует **Реестр примерных основных общеобразовательных программ НОО** и основных образовательных программ ДО. Реестр примерных программ является государственной информационной системой, которая ведется на электронных носителях и функционирует в соответствии с едиными организационными, методологическими и программно-техническими принципами, обеспечивающими ее совместимость и взаимодействие с иными государственными информационными системами и информационно-телекоммуникационными сетями.

В реестре утвержденных образовательных программ представлены примерные адаптированные основные общеобразовательные программы дошкольного и начального общего образования разных категорий обучающихся с ОВЗ.

6) Приказ от 26 декабря 2013 года № 1400 «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования».

7) Приказ от 25 декабря 2013 года № 1394 «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования».

Приказы содержат характеристику специальных условий, предоставляемых обучающимся с ОВЗ при сдаче ГИА.

8) Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015 N 26 "Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

Приложение N 1 к СанПиН 2.4.2.3286-15 – Рекомендации по комплектованию классов (групп) для обучающихся с ОВЗ.

Можно говорить о достаточной проработке законодательных основ для эффективного внедрения инклюзивного образования в практическую деятельность образовательных организаций, но существует ряд вопросов, препятствующих четкой и

эффективной работе в процессе внедрения инклюзивного образования:

- недостаточно четкое представление об ответственности со стороны органов управления регионального и муниципального уровней, образовательных организаций за создание специальных условий для получения образования обучающихся с ОВЗ;
- незнание возможностей, предоставляемых законодательством для обеспечения СУО обучающихся с ОВЗ;
- недостаточная профессиональная подготовка педагогических кадров;
- отсутствие психологической готовности к решению задач инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ.

В настоящее время решение вопросов, связанных с реализацией прав граждан на образование строится с учетом существования 4 уровней управления:

Федеральный уровень

Региональный уровень

Муниципальный уровень

Уровень образовательного учреждения

Каждый уровень издает нормативные документы в пределах своей компетентности.

Свою роль в развитии инклюзивного образования играют ПМПК. С целью определения специальных условий для получения образования, образовательной программы, которую ребенок может освоить, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи специалисты комиссий ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования» ежегодно обследуют более семи тысяч детей, проживающих на территории Удмуртской Республики в том числе детей-инвалидов (более 20 % от общего числа обследованных детей).

В обследовании на ПМПК нуждаются:

1. Дети, направляемые медицинскими организациями на обследование в федеральные учреждения медико-социальной экспертизы.
2. Дети-инвалиды, имеющие медицинские показания для обучения на дому, - для организации проведения на дому государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования, среднего общего образования, итогового сочинения (изложения).
3. Несовершеннолетние, страдающие психическими расстройствами, с целью определения возможности и (или) необходимости освоения адаптированной образовательной программы в стационарном учреждении социального обслуживания для лиц, страдающих психическими расстройствами.
4. Дети, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.
5. Обучающиеся, завершающие дошкольное, начальное общее, основное общее образование, – при переходе на новый уровень образования, в том числе уровень среднего профессионального образования, бакалавриата, специалитета.

ПМПК разрабатывает по результатам обследования рекомендации по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания

В ходе обследования ребенка комиссией ведется протокол и оформляется заключение комиссии. **Копия заключения комиссии** и копии особых мнений специалистов (при их наличии) выдаются законным представителям под роспись или направляются по почте с уведомлением о вручении. Заключение комиссии носит для родителей (законных представителей) детей **рекомендательный характер.**

Представленное родителями (законными представителями) детей заключение комиссии является **основанием для создания образовательными организациями,**

иными органами и организациями в соответствии с их компетенцией рекомендованных в заключении **условий** для обучения и воспитания детей.

Заключение комиссии действительно для представления в указанные органы, организации в течение **календарного года с даты его подписания**.

Заключение психолого-медико-педагогической комиссии:

обоснованные **выводы:**

- 1) о наличии либо отсутствии у ребенка особенностей в физическом или психическом развитии и отклонений в поведении;
- 2) наличии либо отсутствии необходимости создания условий для получения ребенком образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов;

рекомендации по определению:

- 1) формы получения образования;
- 2) образовательной программы, которую ребенок может освоить;
- 3) направлений оказания психолого-медико-педагогической помощи;
- 4) созданию других специальных условий для получения образования.

Основания для выводов и рекомендаций ПМПК:

- результаты освоения образовательной программы;
- заключения врачей-специалистов;
- результаты психолого-медико-педагогического обследования специалистами ПМПК.

ПМПК получает максимально полную информацию о состоянии здоровья ребенка, чтобы сделать вывод о наличии либо отсутствии у ребенка особенностей в физическом или психическом развитии и отклонений в поведении; наличии либо отсутствии необходимости создания условий для получения ребенком образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

ПМПК имеет право запрашивать у органов исполнительной власти, правоохранительных органов, организаций и граждан сведения, необходимые для осуществления своей деятельности.

ПМПК имеет право осуществлять мониторинг учета рекомендаций комиссии по созданию необходимых условий для обучения и воспитания детей в образовательных организациях, а также в семье (с согласия родителей (законных представителей) детей).

ПМПК осуществляет **консультативную помощь** родителям (законным представителям) детей, работникам образовательных организаций, организаций, осуществляющих социальное обслуживание, медицинских организаций, других организаций по вопросам воспитания, обучения и коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) девиантным (общественно опасным) поведением.

ПМПК осуществляет свою деятельность **только в интересах обучающегося с ОВЗ**

ПМПК: не решает социальных вопросов; не комплекзует классы; не решает финансово-экономические и кадровые вопросы.

Психолого-медико-педагогическая комиссия является единственной организацией, обладающей всей полнотой компетенций и полномочий в вопросах установления ОВЗ, необходимости создания специальных условий для получения образования, определения перечня необходимых обучающемуся специальных условий для получения образования.

В соответствии с изменениями в законодательстве и в самой системе образования родители детей с ОВЗ и инвалидностью всё чаще отказываются от направления ребенка в отдельные классы/группы и отдельные образовательные организации, реализующие

адаптированные основные общеобразовательные программы, и выбирают образовательную организацию по месту жительства, т.е. - инклюзивное образование.

Это имеет особую значимость для сельских семей.

Система образования Удмуртской Республики должна быть готова к увеличению приёма детей с особенностями развития в общеобразовательные школы и к созданию специальных условий для них.

Хамидуллина Эльвира Алексеевна
руководитель ТПМПК № 1,
педагог-психолог

Создание специальных условий для получения образования обучающихся с ОВЗ в соответствии с рекомендациями ПМПК

В соответствии со статьей 79 Федерального Закона от 21 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», образование обучающихся с ОВЗ осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования.

Под специальными условиями образования понимаются условия обучения, воспитания и развития обучающихся без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ.

Рекомендации ПМПК отражают все необходимые условия для получения образования обучающимися с ОВЗ по следующим позициям:

1. Образовательная программа.
2. Форма получения образования.
3. Специальные учебники, учебные пособия, дидактические материалы.
4. Специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования.
5. Направления психолого-педагогической коррекционной работы.
6. Специальное сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной организации.
7. Обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность.
8. Другие (дополнительные) условия.
9. Повторное обследование на ПМПК.

Перечень специальных условий для получения образования разрабатывается в соответствии с федеральными документами: Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья", приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)", приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

Образовательная программа

Для обучающихся, чьи правоотношения возникли с 1 сентября 2016 года ПМПК рекомендует АООП в соответствии с реестром примерных основных общеобразовательных программ НОО. Обучающиеся, чьи правоотношения возникли до 1 сентября 2016, обучаются по базисным учебным планам.

Вариант АООП НОО обучающихся с ЗПР по варианту 7.1 и варианту 7.2.

Вариант 7.1 предполагает 4 года освоения программы НОО и предназначен для образования обучающихся с ЗПР, достигших к моменту поступления в школу уровня психофизического развития, близкого возрастной норме, А вариант 7.2 - пролонгированные сроки за счет введения 1 дополнительного класса. Вариант 7.2 предназначен для образования обучающихся с ЗПР, которые характеризуются уровнем развития несколько ниже возрастной нормы, отставание может проявляться в целом или локально в отдельных функциях (замедленный темп или неравномерное становление познавательной деятельности). Отмечаются нарушения внимания, памяти, восприятия и других познавательных процессов, умственной работоспособности.

Для глухих обучающихся существуют 4 варианта адаптированных основных общеобразовательных программ **глухих** обучающихся (варианты 1.1, 1.2, 1.3, 1.4).

Вариант 1.1 АООП НОО - глухие дети (со слуховыми аппаратами и/или имплантами), которые достигают к моменту поступления в школу уровня психофизического развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме.

Вариант 1.2 - уровень интеллектуального развития сопоставим с задержкой психического развития.

Вариант 1.3 - глухие дети с легкой умственной отсталостью.

Вариант 1.4 - глухие обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью), тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

Три варианта АООП НОО слабослышащих и позднооглохших обучающихся (вариант 2.1, 2.2, 2.3).

Вариант 2.1 предназначен для образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся (со слуховыми аппаратами и (или) имплантами), которые достигли к моменту поступления в школу уровня развития, близкого возрастной норме.

Вариант 2.2. для глухих обучающихся, интеллектуальный уровень которых сопоставим с задержкой психического развития.

Вариант 2.3 предназначен для образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся (со слуховыми аппаратами и (или) имплантами) с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В случае, если у слабослышащего ребенка есть интеллектуальные нарушения (умеренная, тяжелая или глубокая умственная отсталость), то ему рекомендуется АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 2.

АООП НОО для **слепых** обучающихся. Вариант 3.1 предполагает, что слепой обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения (1 - 4 классы). АООП НОО (вариант 3.2) адресована **слепым** обучающимся, интеллектуальный уровень которых сопоставим с задержкой психического развития. Вариант 3.3. - слепота, сочетающаяся с интеллектуальной недостаточностью (с легкой умственной отсталостью). Вариант **3.4:** Сочетание слепоты с интеллектуальными нарушениями (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития).

АООП НОО для слабовидящих обучающихся

Вариант 4.1 предполагает, что слабовидящий обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения (1 - 4 классы).

Вариант 4.2. - для слабовидящих обучающихся, интеллектуальный уровень которых сопоставим с задержкой психического развития.

Вариант 4.3 - для слабовидящих обучающихся, чей интеллектуальный уровень сопоставим с легкой умственной отсталостью.

Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи рекомендуется **АООП НОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи по варианту 5.1 и 5.2.**

Обучающийся с ТНР по варианту 5.1. получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию сверстников с нормальным речевым развитием, находясь в их среде и в те же сроки обучения. Срок освоения АООП НОО составляет 4 года.

Вариант 5.2 имеет два отделения и разные сроки реализации программы (1-4, 1-5 лет). Выбор продолжительности обучения (за счет введения 1 дополнительного класса) на I отделении (4 года или 5 лет) остается за образовательной организацией, исходя из возможностей региона к подготовке детей с ТНР к обучению в школе.

Для обучающихся с **нарушениями опорно-двигательного аппарата** существуют 4 варианта АООП.

Вариант 6.1 предназначен для образования обучающихся с НОДА, достигших к моменту поступления в школу уровня развития, близкого к возрастной норме.

Вариант 6.2. для обучающихся с НОДА, интеллектуальный уровень которых сопоставим с задержкой психического развития.

Вариант 6.3 предназначен для образования обучающихся с НОДА с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Вариант 6.4 предназначен для образования детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). В структуре ТМНР - умственная отсталость умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая сочетается с двигательными нарушениями, а в ряде случаев еще и с сенсорной, эмоционально-волевой, а также соматическими расстройствами.

Для обучающихся с **расстройствами аутистического спектра** разработаны 4 варианта АООП НОО.

Вариант 8.1 предназначен для образования детей с РАС, которые достигают к моменту поступления в образовательную организацию уровня развития, близкого возрастной норме.

Вариант 8.2 - сочетание РАС с задержкой психического развития.

Вариант 8.3 предназначен для образования обучающихся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Вариант 8.4. предполагает, что обучающийся с РАС, осложненными умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми) и тяжелыми множественными нарушениями развития).

Два варианта программ для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): **вариант 1** (обучающийся с легкой умственной отсталостью); **вариант 2** (обучающийся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития).

Форма получения образования

В соответствии со ст 79 п. 4 Федерального Закона от 21 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» обучение обучающихся с ОВЗ может быть

организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Специальные учебники, учебные пособия, дидактические материалы

Реализация АООП НОО обучающихся с ЗПР предусматривает использование базовых учебников для сверстников без ограничений здоровья. С учётом особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР применяются специальные приложения и дидактические материалы (преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности), рабочие тетради и пр. на бумажных и/или электронных носителях.

Реализация АООП НОО обучающихся с ТНР (вариант 5.1 и 5.2) предусматривает использование базовых учебников для сверстников без ограничений здоровья. Вариант 5.2. -с учетом особых образовательных потребностей, обучающихся с ТНР применяются специальные учебники, приложения, дидактические материалы, рабочие тетради и пр. на бумажных и (или) электронных носителях.

Реализация АООП НОО глухих обучающихся по варианту 1.1 предусматривает использование базовых учебников для нормально развивающихся сверстников, к которым, с учётом особых образовательных потребностей, применяются специальные приложения, дидактические материалы, рабочие тетради и пр. на бумажных и/или электронных носителях.

Для глухих обучающихся, которые осваивают варианты АООП 1.2, 1.3 и 1.4. - предусматриваются специальные учебники, специальные рабочие тетради, специальные дидактические материалы, специальные электронные приложения, компьютерные инструменты обучения, отвечающим особым образовательным потребностям обучающихся с нарушением слуха.

При реализации АООП НОО слабослышащих и позднооглохших обучающихся (вариант 2.1) требуются базовые учебники для сверстников без ограничений здоровья, к которым с учетом особых образовательных потребностей применяются специальные приложения, дидактические материалы, рабочие тетради и пр. на бумажных и (или) электронных носителях. Вариант 2.2 и 2.3 предполагает обучение по специальным учебникам, рабочим тетрадям, дидактическим материалам.

При реализации АООП слепых обучающихся, которые осваивают вариант программы (3.1 и 3.2) используются специальные учебники, созданные на основе учебников для обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, но отвечающие особым образовательным потребностям слепых (изданные рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля; содержащие иллюстративно-графический материал, выполненный рельефом или рельефом и цветом).

При освоении АООП (варианты 3.3, 3.4) используются специальные учебники, соответствующие особым образовательным потребностям слепых обучающихся с интеллектуальными нарушениями, «озвученные» учебники, фонические материалы, аудиоучебники, записанные на цифровые носители.

Для реализации АООП слабовидящих обучающихся по варианту 4.1, 4.2 - предусмотрены специальные учебники, созданные на основе учебников для обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, но отвечающие особым образовательным потребностям слабовидящих (отпечатанные увеличенным шрифтом) и имеющие учебно-методический аппарат, адаптированный под зрительные возможности слабовидящих; Для варианта 4.3 - специальные учебники, отвечающие зрительным возможностям и особым образовательным потребностям обучающихся с легкой умственной отсталостью (с интеллектуальной недостаточностью).

Вариант 6.1- предусматривает базовые учебники для сверстников без ограничений здоровья, к которым с учетом особых образовательных потребностей применяются специальные приложения на бумажных и (или) электронных носителях.

Варианты 6.2, 6.3, 6.4. - специальные учебники, специальные рабочие тетради, специальные дидактические материалы, специальные электронные приложения, отвечающие особым образовательным потребностям детей с НОДА.

Для реализации АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра:

Варианты 8.1- специальные приложения к базовым учебникам, рабочим тетрадям, специальный дидактический материал.

Вариант 8.2- использование как базовых, так и специальных учебников, данные учебники дополняются специальными, учитывающими особые образовательные потребности обучающихся, приложениями, дидактическими материалами, рабочими тетрадями и пр. на бумажных и/или электронных носителях.

Варианты 8.3, 8.4 - необходимо использование специальных учебников и дидактических материалов (включая прописи), соответствующих уровню их интеллектуального развития.

При реализации АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по варианту 1 и варианту 2: обучение по специальным учебным/дидактическим материалам, рабочим тетрадям, отвечающим особым образовательным потребностям обучающихся с легкой (умеренной, тяжелой, глубокой) умственной отсталостью.

Специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования

АООП НОО обучающихся с задержкой психического развития: обеспечение техническими средствами обучения (включая специальный компьютерный инструментарий): компьютеры с колонками и выходом в сеть Internet, принтер, сканер, мультимедийные проекторы с экранами, интерактивные доски, средства для хранения и переноса информации (USB накопители), музыкальные центры с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальными записями, аудиокнигами и др.

АООП НОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи: специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР.

Варианты 5.1, 5.2: обеспечение видеопроекторным оборудованием, индивидуальными логопедическими зондами, зеркалами, лингводидактическими комплектами, специальным дидактическим материалом для развития дыхания, голоса, мелкой моторики, специальными компьютерными программами по диагностике и коррекции нарушений речи.

АООП НОО глухих обучающихся: звукоусиливающая стационарная проводная аппаратура коллективного и индивидуального пользования (с дополнительной комплектацией вибротактильными устройствами), беспроводная аппаратура, например, FM – система) специальные визуальные приборы, способствующие работе над произносительной стороной речи; специальные компьютерные обучающие программы («Видимая речь», «Мир за твоим окном», «Текстовый редактор» и др.).

АООП НОО слабослышащих и позднооглохших обучающихся: использование звукоусиливающей аппаратуры, отвечающей современным аудиологическим и сурдопедагогическим требованиям, способствующей развитию слухового восприятия обучающихся (стационарной звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования с

дополнительной комплектацией, при необходимости, вибротактильных устройств или беспроводной аппаратуры).

АООП НОО для слепых обучающихся: наряду с общими техническими средствами, используемыми на НОО, в обучении слепых должны применяться специальные тифлотехнические (азбука – колодка по Брайлю (колодка шеститочия), приборы «Ориентир», «Графика» и др.) и оптические (очковые средства коррекции зрения, электронные лупы, дистанционные лупы, карманные увеличители различной кратности и др.) средства, облегчающие учебно-познавательную деятельность обучающимся.

АООП НОО для слабовидящих обучающихся: наряду с общими техническими средствами, используемыми на начальной ступени образования, в обучении слабовидящих должны использоваться специальные тифлотехнические и оптические (индивидуальные средства оптической коррекции, электронные лупы, дистанционные лупы, карманные увеличители различной кратности и др.) средства, облегчающие учебно-познавательную деятельность обучающимся.

АООП НОО обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата: обеспечение техническими средствами обучения (включая специальный компьютерный инструментарий) с учетом особых образовательных потребностей обучающегося с НОДА: специальные клавиатуры (с увеличенным размером клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные), специальные мыши (джойстики, роллеры, а также головная мышь), выносные кнопки, компьютерная программа "виртуальная клавиатура".

АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра: технические средства обучения, включают специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС: компьютеры с колонками и выходом в сеть Internet, принтер, сканер, мультимедийные проекторы с экранами, интерактивные доски, коммуникационные каналы, программные продукты, средства для хранения и переноса информации (USB накопители), музыкальные центры с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальными записями, аудиокнигами и др.

АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 1: технические средства обучения (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, мультимедийные средства) дают возможность удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с легкой умственной отсталостью, способствуют мотивации учебной деятельности, развивают познавательную активность обучающихся.

АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 2: к техническим средствам обучения относятся ассистирующие средства и технологии обучения (включая специализированные компьютерные устройства).

К ассистирующим технологиям относятся:

- индивидуальные технические средства передвижения (кресла-коляски, ходунки, вертикализаторы и др.);
- приборы для альтернативной и дополнительной коммуникации;
- электронные адапторы, переключатели и др.;
- подъемники, душевые каталки и другое оборудование, облегчающее уход и сопровождение.

Технические средства обучения способствуют мотивации учебной деятельности, позволяют получить качественный результат, даже когда возможности ребенка существенно ограничены.

Специальное сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной организации

Для обучающихся с РАС:

- **тьютор** может присутствовать на групповых занятиях для обучающихся с РАС, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития;
- на период адаптации к образовательной организации (от 6 месяцев до 1 года) необходимо сопровождение **тьютором**.

Для обучающихся с **НОДА** (тяжелое поражение рук) необходимо сопровождение **тьютора** для оказания помощи в формировании графо-моторных навыков.

Для **слепых и слабовидящих** обучающихся должно быть обеспечено присутствие **ассистента** (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь.

Обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность

Для **слепых** обучающихся: необходимы условия для беспрепятственного доступа в образовательную организацию и адаптация среды для слепого обучающегося. Оснащение в соответствии с особыми образовательными потребностями слепых обучающихся школьных помещений специальными зрительными ориентирами:

- ориентирами для помещений: надписями на табличках, выполненными рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля на специальной пластинке из жести (размер пластинки 180 x 40 мм);
- пластмассовыми пластинами круглой формы на лестничных поручнях для обозначения этажей; направляющей (полосой или поручнем), которая крепится вдоль стены: расстояние от стены 30 - 50 мм, высота от пола 80 см, и которая имеет разрыв в поручнях на расстоянии 30 - 40 см от дверей и после них;
- в местах разрыва на поручнях укрепляются таблички с названием кабинета по Л. Брайлю; обозначениями на лестничных маршах первой и последней ступени (они должны отличаться от остальных фактурой поверхности и контрастным цветом);
- поручнями на лестничной площадке (должны быть устроены по обеим сторонам лестницы и проходить по всему периметру этажной площадки, не доходя 30 - 40 см до дверной коробки;
- разрывы в поручнях на маршах не допускаются); рельефными планами этажей.

Для **слабовидящих** обучающихся: безопасное предметное наполнение школьных помещений (свободные проходы к партам, входным дверям, отсутствие выступающих углов и т.п.); оборудование специальными приспособлениями школьных помещений в соответствии с особыми образовательными потребностями слабовидящих обучающихся (зрительные ориентиры, контрастно выделенные первые и последние ступеньки лестничных пролетов и т.п.).

Для **глухих, слабослышащих и позднооглохших** обучающихся: наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях, предупреждающей об опасностях, изменениях в режиме обучения и обозначающей названия приборов, кабинетов и учебных классов; дублирование звуковой справочной информации о расписании учебных занятий визуальной (установка мониторов с возможностью трансляции субтитров (мониторы, их размеры и количество необходимо определять с учетом размеров помещения).

Для **обучающихся с НОДА**: в организации должны быть созданы материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с НОДА в здания и помещения организации и их пребывания, а также обучения и воспитания (включая пандусы, специальные лифты, специально оборудованные учебные

места, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование и т.д.). С этой целью на территории предусматриваются плавные переходы (спуски) с одного уровня рельефа на другой, например, с тротуара на проезжую часть и другое. Объекты игровых площадок должны предусматривать возможность их использования детьми с различными нарушениями (зрения, слуха, координации, опорно-двигательного аппарата).

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

Другие (дополнительные) условия

Для обучающихся с РАС:

- Учет индивидуально-потребностных особенностей обучающихся с РАС в организации образовательного процесса.
- Создание условий для выполнения назначений врачей.
- Дообследование с целью уточнения диагноза.
- Занятия в образовательных организациях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы (по желанию обучающегося).

Повторное обследование на ПМПК

- При переходе на следующий уровень образования.
- Через один год обучения с целью динамического наблюдения на ПМПК.
- В случае неосвоения образовательной программы и наличия академической задолженности.
- При необходимости.

Содержание деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения

Психолого-медико-педагогический консилиум (далее - Консилиум) является одной из форм взаимодействия специалистов службы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательном учреждении. На Консилиум возлагаются задачи создания условий для оказания психолого – педагогической коррекционной помощи детям с ОВЗ: выстраивания образовательного маршрута в соответствии с рекомендованной ПМПК АООП для обучающихся с ОВЗ.

Консилиум несёт ответственность за обеспечение диагностико – коррекционного психолого - педагогического и медико – социального сопровождения обучающихся с ОВЗ, в том числе в состоянии декомпенсации в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно–психического здоровья обучающихся.

Таким образом, Консилиум - организационная форма, в рамках которой объединяются усилия педагогов, психологов, других специалистов учебно – воспитательного процесса для решения проблем обучения и полноценного развития детей и подростков, одна из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся с целью организации психолого-педагогической коррекции детей с ОВЗ.

Создание Консилиума

- Консилиум является структурным подразделением образовательного учреждения.
- Создаётся приказом директора образовательного учреждения, в соответствии с письмом Министерства Образования Российской Федерации от 27.03.2000 г. «О психолого – медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения».
- Утверждается положение о школьном Консилиуме, в котором определяются цели, задачи, направления, формы и режим работы в соответствии с Уставом школы, договором с родителями.
- Составляется план работы на учебный год.
- Консилиум имеет основной и сменный состав. Основной состав: руководитель консилиума, заместитель директора по учебно – воспитательной работе, педагог – психолог, учитель – логопед, социальный педагог, мед. сестра, заместитель директора по воспитательной работе, заместитель директора по инклюзивному образованию. Сменный состав: учителя – предметники, классные руководители, учителя начальной школы – состав зависит от поставленной цели заседания Консилиума.

Основные направления работы Консилиума:

- диагностическое: выявление причин школьной неуспеваемости, а также проблем в социальной адаптации обучающегося, в том числе с ОВЗ. Обследование детей специалистами консилиума осуществляется по инициативе родителей (законных представителей и педагогов образовательного учреждения с согласия родителей и на основании Устава школы. В начале учебного года или в течение учебного года при необходимости составляется договор с родителями о согласии на психолого – медико – педагогическое обследование и сопровождение обучающихся с ОВЗ или проблемами в обучении и поведении, но не имеющим статус ОВЗ из группы риска;
- консультативное: оказание консультативной помощи педагогам школы и родителям детей с особенностями в развитии с целью формирования положительной позиции

взрослых и эмоционально – положительного фона в детском коллективе, в вопросах коррекционно – развивающего воспитания и образования;

-просветительское: выступления, доклады специалистов Консилиума по вопросам, касающимся индивидуальных особенностей психического развития, и образования детей с ОВЗ, характером их адаптации в образовательной среде;

-методическое: формирование банка диагностических и коррекционных методик, учебно – методического и дидактического материала для обучения детей с особенностями в развитии.

Виды деятельности специалистов Консилиума:

-диагностическая: определяется уровень развития ребёнка, в том числе с ОВЗ, отслеживание, динамика познавательной деятельности и результативности обучения в том числе обучающегося по АООП;

-проблемная: обсуждение проблем в обучении, воспитании и адаптации обучающихся в том числе с ОВЗ по запросу педагогов, родителей, администрации.

-аналитическая: оценка эффективности деятельности специалистов сопровождения при реализации специальных образовательных условий, в том числе реализации АООП;

-методическая: подготовка индивидуальных диагностических и коррекционных пакетов для обучающихся с ОВЗ, разработки коррекционно – развивающих программ, участие в составлении АООП для детей.

Организация работы специалистов по отношению к ребёнку с ОВЗ проводится поэтапно в соответствии с условиями и рекомендациями ТПМП комиссии. Сначала анализируются ресурсы специалистов, которые должны вести коррекционно – развивающую работу, в соответствии с заключением ТПМПК (в соответствии с Федеральным Законом от 21 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»). Если своих ресурсов недостаточно, то можно на договорной основе привлечь специалистов в рамках сетевого взаимодействия. Затем происходит анализ рекомендаций и специальных условий, которые представлены в заключении ПМПК.

Обследование ребёнка проводится каждым специалистом Консилиума индивидуально. По результатам обследования каждый специалист оформляет собственное профессиональное заключение, уточняет рекомендации с точки зрения коррекционно – развивающей программы, социализации ребёнка с ОВЗ, их конкретных направлений и этапов работы (индивидуальной или групповой). Затем идёт коллегиальное обсуждение результатов обследования, которое позволяет:

- уточнить представления о характере и особенностях развития обучающихся с ОВЗ;

- конкретизировать специальные образовательные условия, адекватные индивидуальным особенностям и возможностям ребёнка с ОВЗ;

- определить направление мероприятий по сопровождению, которые будут способствовать максимальной социальной и образовательной адаптации ребёнка с ОВЗ.

Далее идёт коррекционно – развивающая работа специалистов с детьми с ОВЗ. Результаты деятельности отражаются в соответствующих заключениях специалистов по оценке динамики развития и адаптации этих детей. Оценка эффективности сопровождения ребёнка с ОВЗ может определяться через показатели овладения им адаптированного учебного материала, образовательных результатов (предметных, межпредметных, личностных). Специалист Консилиума анализирует результат сопровождения, факторы, оказавшие, как позитивный, так и негативный эффект. При необходимости проводится коррекция всех компонентов программы сопровождения. Итоговый этап – завершающее заседание Консилиума, где обсуждается и анализируется выполнение программ, задач учебного года, планируется дальнейшая работа в отношении обучающихся с ОВЗ. Если в заключении ПМПК рекомендована повторная комиссия через один учебный год

обучающийся с ОВЗ направляется на комиссию. Только четкая и слаженная работа всего педагогического коллектива способствует своевременному выявлению проблем и оказанию коррекционно-развивающей помощи обучающимся с ОВЗ.

Кокорина Татьяна Владимировна,
учитель-дефектолог центральной ПМПК

Специальные образовательные условия обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования

Особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата представлены следующими категориями:

- с врожденными и приобретенными недоразвитиями и деформациями опорно-двигательного аппарата;
- дети с церебральным параличом (ДЦП);
- с последствиями полиомиелита в восстановительной или резидуальной стадии;
- с миопатией.

По степени тяжести нарушений двигательных функций и по сформированности двигательных навыков дети разделяются на три группы.

В первую группу входят дети с **тяжелыми нарушениями**. У некоторых из них не сформированы ходьба, захват и удержание предметов, навыки самообслуживания; другие с трудом передвигаются с помощью ортопедических приспособлений, навыки самообслуживания у них сформированы частично.

Во вторую группу входят дети, имеющие **среднюю степень выраженности** двигательных нарушений. Большая часть этих детей может самостоятельно передвигаться, хотя и на ограниченное расстояние. Они владеют навыками самообслуживания, которые недостаточно автоматизированы.

Третью группу составляют дети, имеющие **легкие двигательные нарушения**, они передвигаются самостоятельно, владеют навыками самообслуживания, однако некоторые движения выполняют неправильно.

Помимо двигательных расстройств у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут отмечаться недостатки интеллектуального развития: 40—50% детей имеют задержку психического развития; около 10% — умственную отсталость разной степени выраженности.

Самую многочисленную и сложную группу среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличом (далее - ДЦП).

При ДЦП, как правило, сочетаются двигательные расстройства, речевые нарушения и задержка формирования отдельных психических функций. Следует подчеркнуть, что не существует соответствия между выраженностью двигательных нарушений и степенью недостаточности других функций. Например, тяжелые двигательные нарушения могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП — с тяжелым недоразвитием отдельных психических функций.

Двигательные нарушения при ДЦП заключаются в поражении верхних и нижних конечностей (нарушение мышечного тонуса, патологические рефлексy, наличие насильственных движений, несформированность актов равновесия и координации, недостатки мелкой моторики). Тяжесть двигательных нарушений различна: некоторые дети не удерживают вертикального положения, сидя и стоя, могут передвигаться только в коляске; у большинства детей дефектная походка, а многие используют ортопедические приспособления — костыли, трости и т.д.; и только немногие дети способны к передвижению на значительные расстояния без вспомогательных средств. Больные дети, у которых поражены правые конечности, вынуждены пользоваться левой рукой как

ведущей, что затрудняет овладение навыками самообслуживания и графическими навыками. Тонкие движения пальцев неразвиты практически у всех детей.

К специфическим особенностям задержки психического развития у детей с церебральными параличами относят:

- неравномерность задержки развития различных психических функций;
- преимущественное нарушение развития тех высших корковых функций, которые в своем формировании наиболее тесно связаны с двигательно-кинестетическим анализатором: пространственные представления, стереогнозис, оптико-пространственный гнозис, праксис;
- задержка формирования школьных навыков;
- сочетание интеллектуальной недостаточности с личностной и эмоциональной незрелостью;
- задержанное формирование понятийного, обобщенного мышления за счет речевой недостаточности и бедности практического опыта;
- указанные расстройства сочетаются с вегетативными расстройствами, сосудистой дистонией, акроцианозом, гипергидрозом, гипертермией, нарушением сна и аппетита, а также с эмоциональными и невротоподобными нарушениями;
- имеет место вторичная задержка психического развития, связанная с дефектностью двигательной и речевой сферы, а также с условиями окружения и воспитания. Эта задержка выявляется главным образом на начальных этапах обучения и характеризуется малым объемом знаний и представлений об окружающем мире, задержанным формированием высших корковых функций и вербального мышления;
- детям свойственны нарушения внимания, восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы.

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

Специфические **особенности физического развития** детей 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. Практически у всех детей отмечаются нарушения восприятия и пространственной ориентировки, начиная с уровня схемы тела, формирования пространственных и временных представлений.

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 отмечаются нарушения умственной работоспособности, которые, проявляются двумя вариантами:

- стойкое равномерное снижение работоспособности. 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 уровень умственной работоспособности меняется 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 детьми с НОДА программного материала, овладение трудовыми умениями и навыками.

Особенности учебной деятельности во многом обусловлены несформированностью зрительно-моторной координации, т.е. несогласованной работой руки и глаза. Зрительно-моторная координация особенно важна на начальном этапе обучения чтению, когда ребенок следит глазами за пальцем, которым определяет последовательность букв, слогов, слов.

Учащиеся с тяжелой двигательной патологией (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 труда таким ученикам очень трудно правильно расположить и разметить материал, прикрепить выкройку. Особую сложность для них представляют раскрой и выточка отдельных деталей изделия. По этой же причине замедляется процесс формирования навыков самообслуживания.

Невозможность проследить глазами за действиями своих рук, скоординировать движения руки и глаз приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта на уроках физкультуры: дети не могут удержать цель, затрудняются выполнять броски и ловлю мяча, овладеть умениями и навыками в других спортивных играх.

Особенностью детей с НОДА является нарушение зрительно-пространственного анализа и синтеза, что особенно проявляется при овладении конструированием, навыками самообслуживания, а также при чтении, письме и на уроках физической культуры. 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.

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, зрительно-пространственный анализ и синтез).

Особенности учебной деятельности учащихся с двигательными нарушениями в значительной степени также определяются различными нарушениями речи. Характерными проявлениями речевых расстройств являются **разнообразные нарушения звукопроизводительной стороны речи.** Тяжесть нарушений звукопроизводительной 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 выразить 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, дети не различают близкие по звучанию звуки (коса-коза, ел-ель, суп-зуб, бочка-почка и т.д.) 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. Указанные речевые расстройства встречаются у большинства детей с церебральным параличом и влияют на процесс усвоения программного материала.

Описывая трудности, которые испытывают дети при усвоении программного материала, нельзя не остановиться на **особенностях их психической деятельности**. Дети медленно включаются 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. Для таких детей характерна низкая и неустойчивая работоспособность и повышенная истощаемость психических функций, в том числе внимания, что 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.

Взаимодействие органических, социальных и психологических факторов приводит к нарушениям формирования личности детей с НОДА, что в свою очередь негативно отражается на взаимодействии с окружающими и приводит к трудностям их социальной адаптации.

Личность учащихся с НОДА, в том числе с ДЦП, характеризуется высоким уровнем тревожности, низкой самооценкой, фиксацией на двигательном дефекте, неадекватной оценкой себя как субъекта профессиональной деятельности, неадекватностью профессиональных интересов и внутренней картиной болезни. У большинства старших школьников ориентация на профессию происходит без учета тех ограничений, которые накладывают хроническое индивидуализирующее заболевание. Они

демонстрируют профессиональные намерения свойственные более младшему возрасту, не учитывающие реальных возможностей. Эти особенности формируются в результате неправильного воспитания, условий жизни, отношения окружающих и негативно отражаются на их взаимоотношениях с окружающими, в частности, возникает повышенная зависимость от родителей.

Наличие двигательной патологии, гиперопека, социальная депривация способствуют закреплению или выявлению конституционально обусловленных черт астено-невротического, сенситивного и психастенического типов акцентуаций характера, что позволяет рассматривать подростков с ДЦП как «**группу риска**» в отношении дезапативных срывов.

Все вышеназванные особенности развития и трудности обучения необходимо учитывать при организации учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими двигательные нарушения вследствие ДЦП. Особую важность это приобретает в условиях инклюзивного образования, т.к. включение детей с двигательными нарушениями в педагогический процесс общеобразовательной школы создает для них дополнительные трудности и негативные особенности развития проявляются более ярко.

В рамках инклюзивного образования в работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата применяются наглядные, практические и словесные, двигательно-кинестетические методы.

Наглядные методы обучения детей с НОДА

Наглядные методы включают: наблюдение, показ способа действия, иллюстрация, демонстрация.

Метод наблюдения определяется как целенаправленное, планомерное, различное по длительности восприятия ребенком предметов и явлений окружающего мира.

Основными требованиями к этому методу являются:

- определенность цели наблюдения, ее понятность учащимся;
- заинтересованность учащихся в выполнении наблюдения;
- осуществление наблюдения по разработанному плану, расчленение общей задачи наблюдения на частные, на этапы;
- фиксирование результатов наблюдения в записях, графиках;
- формулирование выводов по результатам наблюдения, их обсуждение и оценка.

Иллюстрация – это предъявление учащимся объектов, находящихся в статическом состоянии: репродукций, фотографий, муляжей, натуральных объектов.

Основными требованиями к этому методу являются:

- тщательный отбор материала (натуральные предметы, макеты, модели или изображения) и определение места и характера демонстрации (в статическом состоянии или в движении);
- оптимальное количество демонстраций с учетом возможностей и потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- обеспечение качественной стороны иллюстраций и демонстраций, их надежности, техники безопасности при выполнении. Соблюдение техники безопасности очень важно т.к. трудности передвижения, нарушения координации, ограничения движений в руках могут стать причиной несчастного случая;
- доведение до сознания учащихся цели и содержания демонстрации;
- обеспечение ясности и точности восприятия;
- коллективное подведение итогов и самостоятельность выводов (при изложении нового материала).

Демонстрация - это показ учащимся объектов, находящихся в динамике, развитии, движении: опытов, кино - и видеопленок, звукозаписи, работающих механизмов, станков, образца действия и т.п.

При их использовании следует руководствоваться следующими основными правилами:

- учитывать наличие глазодвигательных нарушений у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- учитывать недостаточность зрительно-моторной координации;
- сопровождать показ объяснением, стимулируя самостоятельную работу учащихся постановкой вопросов;
- использовать пособия при опросе и повторении;
- заботиться об эстетическом виде пособий; привлекать учащихся к их изготовлению и ремонту;
- не использовать на уроке слишком много пособий, при необходимости же группировать их в 3-4 группы.

Особое место и значение имеют звуковые, динамические и аудиовизуальные пособия. Это магнитофонные записи, диафильмы и кино, мультимедийные средства (интерактивные доски, компьютерные технологии). Однако, использование, как кино, так и диафильмов 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.

Практические методы обучения детей с НОДА

К практическим методам относят те, при использовании которых учащиеся усваивают знания, вырабатывают умения и навыки, выполняя практические действия, воздействуя на изучаемый объект и изменяя его: упражнение, лабораторная работа, практическая работа. Заметим, что в работе с детьми с ДЦП практические методы педагогами часто игнорируются, из-за трудностей их использования, особенно при обучении детей с недостатками манипулятивных функций. Хотя это является большой ошибкой. Этим методам должно быть отдано предпочтение, т.к. качество и прочность знаний у детей с ДЦП прямо зависит от предметно-практической деятельности в их формировании.

Упражнение – это повторное или многократное выполнение правильного практического или умственного действия с целью овладения им или совершенствования качества его выполнения. Особенное значение этот метод имеет в начальных классах (при формировании первоначальных навыков письма, чтения, выполнения вычислительных действий, в работе с инструментами и оборудованием на уроках труда и др.)

Выделяются упражнения подготовительные, обучающие и тренировочные в зависимости от степени овладения учащимися вырабатываемым умением. В зависимости же от характера выполняемых действий различают упражнения на воспроизведение известного (репродуктивные), на применение умений в учебной или реальной обстановке и творческие упражнения. На уроках ученики выполняют письменные и устные упражнения. Они могут выполняться индивидуально и фронтально.

При **обучении письму** детей с тяжелыми двигательными нарушениями целесообразно использовать пассивные приемы – письмо рукой ученика и последующим самостоятельным повторением.

Простое выполнение, механическое повторение действия не влекут автоматически его совершенствования. Совершенствуется умение, развивается мышление в ходе выполнения упражнений при следующих условиях:

- осмысление учащимися теоретической основы упражнения;
- сознательная направленность на улучшение, совершенствование умения;
- строгая последовательность и постепенное повышение степени самостоятельности выполняемых действий;
- разнообразие упражнений и их постепенное усложнение (выполнение упражнений на различном материале в различных условиях);

- анализ результатов каждого упражнения, осмысление причин ошибок и путей их устранения;
- правильное распределение упражнений во времени (не слишком частые, чтобы было время для осмысления и не наступило чрезмерное утомление, и не слишком редкие, чтобы не наступало забывание навыка);
- содержание и форма организации деятельности должны быть интересными для учащихся, следует организовывать упражнения на материале, имеющем познавательную и воспитательную ценность (использовать игру, обеспечивать получение в результате упражнений практически полезного результата и т.п.).

Упражнения должны использоваться в определенной системе с постепенным повышением уровня трудности заданий и самостоятельности учащихся при их выполнении.

Наряду с этим следует стремиться к разнообразию упражнений, чтобы избежать механической работы детей и формировать у них умение применять полученные знания в начале в знакомых условиях, а затем в новых ситуациях. Однако, замедленный темп работы у детей с проблемами в развитии, трудности переключения требуют определенной ограниченности видов упражнений на одном уроке.

Лабораторная работа - проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, инструментов и других приспособлений, это изучение учащимися каких-либо явлений, процессов с помощью специального оборудования.

К лабораторным работам предъявляются такие требования:

- четкая определенность цели выполняемой работы, ее понятность учащимся;
- наличие плана работы (инструкции, технологической карты);
- подготовленность учащихся к использованию оборудования, выполнению действий;
- обеспечение мер техники безопасности;
- наблюдение и контроль учителя за выполнением учащимися запланированных действий;
- фиксация учащимися хода и результатов лабораторной работы в записях, рисунках, схемах;
- формулирование выводов, обсуждение результатов и оценка выполненной работы.

Многие обучающиеся с НОДА не могут выполнять лабораторные работы из-за моторных трудностей. Поэтому можно использовать программу виртуальных лабораторных работ. Дети с интересом выполняют такие задания.

Практические работы - применение учащимися знаний и умений в деятельности, обеспечивающей получение практического результата в виде изделия, изменения изучаемого (осваиваемого) объекта.

Для детей с ДЦП роль практических работ трудно переоценить. Они решают не только образовательные, но и коррекционно-развивающие задачи: расширяет кругозор, развивает моторику и зрительно-моторную координацию и др.

При организации практических работ следует руководствоваться такими основными требованиями:

- обеспечение наличия у учащихся необходимых знаний и заинтересованности их в выполнении предстоящей работы;
- привлечение их к участию в составлении плана работы;
- ознакомление учеников с правилами техники безопасности (при работе с оборудованием и машинами);
- обеспечение воспитательной значимости содержания и результатов работы;
- использование групповых (коллективных) форм организации труда;
- стимулирование самоконтроля за ходом и результатами работы;
- завершением работы должны быть ее анализ и оценка.

Словесные методы обучения детей с НОДА

К словесным методам относятся: рассказ, объяснение, беседа, работа с книгой.

Рассказ – это последовательное повествовательное или описательное изложение учителем нового материала.

К рассказу предъявляются следующие требования:

- последовательность изложения в соответствии с целью и планом;
- выделение, подчеркивание и при необходимости повторение главной мысли, идеи;
- достоверность, убедительность освещаемого факта;
- простота и доступность языка изложения;
- эмоциональность изложения, обеспечивающая, в том числе и ненавязчивое, но явно демонстрируемое выражение личного отношения учителя к излагаемому материалу;
- краткость рассказа.

Обучающиеся с НОДА не могут усвоить большой по объему материал, особенно, если в нем содержатся трудные для понимания понятия, явления. Поэтому рассказы 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, включать новые слова и термины (которые в случае необходимости разбираются предварительно). Обязательным условием является эмоциональное и заинтересованное отношение учителя к сообщаемой информации. Целесообразно начинать рассказ с какого-либо занимательного вопроса, факта. Излагаемые сведения следует подтверждать примерами, сопровождать наглядной демонстрацией, прослушиванием звукозаписи, просмотром учебных кино и диафильмов.

При рассказе-описании большой эффект дают картинные планы, помогающие школьникам не только понять и запомнить различные сведения, но и более четко и образно представить объекты, события, явления. Кроме того, план рассказа учителя может быть записан на доске. По ходу изложения материала учитель обращается к плану, подчеркивая завершение одной части и переход к другой. Такого рода планы, помогают учащимся не только в период приобретения знаний, но и служат опорой при их ответах на этапе закрепления.

Рассказ может проводиться в начале урока и занимать небольшую часть его, после чего идет усвоение полученных знаний с помощью упражнений, познавательных игр (при этом используются учебные пособия). Возможен и другой вариант сообщения сведений с помощью этого метода. Излагаемый материал разбивается на короткие логические части, каждая из которых завершается выполнением упражнений, лабораторных работ, наблюдениями, направленными на закрепление знаний. В итоге урока в беседе проводится обобщение полученных сведений.

Объяснение – доказательное раскрытие сущности неизвестного детям явления, события; приемов работы с инструментами, содержания наглядных пособий и правил их применения, а также слов и терминов.

Основные педагогические требования к объяснению:

- выявление структуры изучаемого объекта и закономерных связей между его частями;
- выделение существенных сторон и свойств изучаемого учебного материала;
- обращение к учащимся с вопросами, побуждающими их следить за ходом рассуждений учителя, делать самостоятельные выводы;
- использование наглядных пособий, демонстрация опытов, приведение убедительных примеров;
- раскрытие причин и следствий изучаемого процесса, явления;
- точное формулирование вывода, правила, закона в конце объяснения.

Беседа – это диалогический, вопросно-ответный метод, при помощи которого учитель

путем постановки вопросов проверяет усвоение учащимися знаний или подводит к пониманию и усвоению новых знаний.

Для того чтобы беседы проходили успешно, нужно соблюдать следующие условия:

- правильно определить тему, в соответствии с наличием времени и подготовленностью учащихся;
- обеспечить понимание учащимися конкретной учебной задачи и их заинтересованность в ней;
- составить план беседы и сформулировать основные вопросы;
- в ходе беседы учитывать изменение отношения учащихся к обсуждаемой проблеме;
- после обсуждения намеченных вопросов подвести итоги беседы.

Учитывая важность формы вопросов, сформулируем основные требования к ним:

- краткость и логическая четкость формулировки вопроса;
- ясность, понятность вопроса учащимся;
- последовательное нарастание трудности вопросов;
- не следует задавать «двойных», «тройных» вопросов и вопросов, на которые можно дать несколько правильных ответов (типа: «Где, кто и когда...?» или «Где находится...?»);
- 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.

Как правило, для беседы выбирается небольшой по объему материал, который легко разделяется на несколько логических частей. Поскольку знания школьников с двигательными нарушениями нередко имеют несистематизированный и неполный характер, учитель во время беседы не только задает вопросы, он уточняет ответы учащихся, дополняет их, строит беседу так, чтобы систематизировать и обобщить разбираемый материал, подвести школьников к усвоению понятия, правила, к осознанию практического применения знаний. Для лучшего усвоения темы учитель во время беседы часто пользуется наглядностью, успех применения которой зависит от того, насколько продуманы им цель и место ее использования. При сообщении новых знаний учитель, пользуясь методом беседы, широко использует наблюдения, лабораторные и практические работы. Источником беседы могут быть материалы учебника, записи на доске.

Работа с книгой – метод обучения, при использовании которого овладение знаниями или формирование умений происходит в процессе работы учащихся с литературными изданиями – учебниками, пособиями, словарями, справочниками, художественной и научной литературой и др. Книги используются на уроках и во внеурочное время. Наиболее распространенными приемами работы с книгой являются следующие:

- предварительное ознакомление с новым материалом;
- повторение пройденного с целью восстановления в памяти знаний, необходимых для изучения нового;
- выполнение заданий учителя по работе с текстом (придумать заглавие, поставить вопросы к содержанию; разделить текст на части и озаглавить их; найти примеры, подтверждающие определенные положения; составить сравнительную характеристику событий, персонажей и др.; проанализировать схему, график и др.);
- чтение художественной и научно-популярной литературы, хрестоматий, документов для подтверждения теоретических положений учебника и самостоятельного формулирования выводов;
- подготовка сообщений, рефератов, докладов по отдельным вопросам с использованием одного и более источников и др.

В качестве наиболее общих требований к методу работы с книгой можно сформулировать

следующие:

- правильный отбор материала для самостоятельного изучения, повторения или выполнения задания;
- обязательное рассмотрение на уроке наиболее трудных положений учебника;
- посильность задания для учащихся;
- проведение вводной беседы (инструктажа) для ориентации учащихся в содержании, объеме, основных приемах работы;
- наблюдение за работой учащихся на уроке, контроль результатов работы дома;
- своевременная помощь в освоении основных приемов работы с книгой;
- сочетание с другими методами, обеспечивающими правильное воспитательное воздействие содержания книги;
- обсуждение выполненной работы и ее оценка.

Работа с книгой используется как метод получения новых знаний, а также как метод закрепления и повторения, систематизации и обобщения знаний. Школьники учатся работать вначале с учебником и обязательной учебной литературой, затем разнообразной справочной и художественной литературой. Главная цель обучения работе с книгой – это приобретение знаний и подготовка к самостоятельному приобретению знаний. В процессе специального образования работе с книгой, в первую очередь с учебниками и учебной книгой, уделяется значительное место. Научить школьников самостоятельно приобретать знания из книги сложная и важная задача, особенно для выпускников школы.

Чтение для детей с ДЦП представляет значительную трудность. В связи с этим большое значение имеет подбор методов и приемов, способствующих формированию сознательного чтения. Это может быть знакомство с натуральными объектами, наблюдения и практические работы, объяснения учителя, экскурсии, словарная работа и т.д. Сознательному восприятию текста способствуют также разные виды чтения: объяснительное, выборочное, повторное и др. Основное внимание должно быть уделено формированию у учащихся умения анализировать текст учебника, выделять существенное из прочитанного материала.

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

Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с НОДА

В связи с особенностями двигательных и речевых нарушений у учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, процесс обучения по таким предметам, как русский (родной) язык, физическое воспитание, математика, особенно на начальных этапах, имеет специфику.

Русский (родной) язык. Освоение отдельных разделов возможно лишь при условии решения ряда специальных задач, обусловленных наличием двигательных, речевых нарушений и других отклонений в психическом развитии.

Нарушения манипулятивных функций кисти рук при различных клинических формах ДЦП и наличие гиперкинезов существенно затрудняют усвоение техники письма. В связи с этим особое внимание следует уделять подготовке руки к письму, выделить специальное время на формирование двигательного навыка письма, его последовательную отработку и закрепление.

В связи с тем, что у большинства учащихся с детским церебральным параличом имеются нарушения звукопроизводительной стороны речи в сочетании с общим речевым

недоразвитием разной степени выраженности, особое внимание на начальных этапах обучения необходимо уделять:

- отработке правильного произношения, развитию фонематического слуха и формированию основ звукового анализа;
- уточнению и обогащению словарного запаса;
- практическому овладению грамматическими средствами языка, выявлению и преодолению встречающихся в речи грамматических недочетов.

Усвоение данного учебного предмета обеспечивается максимальной практической направленностью начальных этапов обучения: большое внимание уделяется формированию предметно-практической деятельности учащихся, различным формам работы с разрезной азбукой, графической записи слов и т. д. В целях предупреждения дисграфических и орфографических ошибок все виды работ учащихся следует сопровождать соответствующими видами языкового анализа (фонетического, морфемного, морфологического и словообразовательного). В процессе таких занятий развивается мышление детей: формируется умение анализировать языковой материал, группировать по значению различные слова, осуществлять их классификацию. В начальных классах особое значение следует придать разнообразным упражнениям, обеспечивающим усвоение звуковой и слоговой структуры слова, формирующим правильное звукопроизношение и слуховое восприятие, навыки звукового анализа слова.

Коррекционная направленность обучения обеспечивается специальными методами обучения, введением пропедевтических занятий, предшествующих изучению отдельных разделов и тем программы, а также индивидуальных и групповых занятий по коррекции нарушений развития. Полученные на этих занятиях знания и навыки необходимо закреплять во время классных занятий. Изучение наиболее сложных разделов и тем следует предварять систематическим повторением ранее изученных тем, что создаст условия для обобщения ранее пройденного материала и закрепления вновь изученного.

Обучение грамоте следует вести звуковым аналитико-синтетическим методом. Особое внимание уделять развитию фонематического слуха, обучению звуковому анализу слов.

Поэтапное формирование двигательного навыка письма необходимо формировать в процессе специальных занятий: рисования, штриховки обведения букв и их элементов по трафарету, выкладывания их из палочек. На уроках широко применять приемы, исключающие необходимость письма, — использовать разрезную азбуку, схемы и модели слов, таблицы и т. д. Ознакомление учащихся с рукописными буквами осуществлять постепенно: сначала вводить строчные и заглавные буквы, мало отличающиеся по начертанию, затем заглавные буквы сложной конфигурации. Особое внимание уделять различению букв, сходных по начертанию.

Чтение. Основной задачей обучения чтению является формирование навыков сознательного, правильного выразительного чтения вслух и беглого чтения «про себя», умения осмысленно воспринимать прочитанное.

Грамматика и правописание. Изучение начального курса грамматики начинается с практической отработки правильного употребления простейших грамматических категорий и форм (падежных, числовых, родовых), составления несложных словосочетаний по картинкам и опорным словам. Преодоление семантических затруднений, обогащение словарного запаса детей обеспечивается системой специальных лексических упражнений, направленных на овладение умением обнаруживать смысловое сходство близких по значению слов, различать слова противоположного значения, определять случаи многозначности.

Составной частью обучения русскому (родному) языку является формирование и совершенствование графических навыков.

Математика. Особенности развития мышления большинства учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата делают необходимым применение разнообразного наглядного материала, чертежей, схем, рисунков. Недостаточно сформированные пространственные представления предполагают введение дополнительных упражнений при обучении к записи примеров в столбик: 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.

Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения коллективного пользования детьми с НОДА

Несмотря на значительное количество программных продуктов, их использование в полном объеме не предназначено для детей, имеющих двигательные нарушения вследствие ДЦП. Поэтому наиболее приемлемым способом использования компьютера является применение программы Microsoft Power Point. Демонстрация мультимедийного пособия может сочетаться с работой по карте, глобусу, по тексту учебника, выполнением упражнений и др.

Требования к презентациям и мультимедийным материалам:

- соответствие учебно-воспитательным целям и содержанию обучения;
- доступность и учет возрастных особенностей детей с двигательными нарушениями;
- четкость по структуре, краткость, наличие легко запоминающихся надписей, крупный шрифт (Arial, Times New Roman);
- эстетическая оформленность: должны быть художественно выполненными, соразмерными, красочными, с правильно подобранной цветовой гаммой;
- корректность цветовой гаммы: не должно быть перенасыщенности и быстрой смены цветовых ощущений, т.к. внешние раздражители истощают нервные силы ребенка;
- доступная насыщенность информацией: необходимо размещать один объект или минимальное их количество на страницу слайда;
- натуральность иллюстраций, наличие ярко выраженных характерных признаков;
- использование различных вариантов образца при создании презентации;
- выделение образца из общего фона различными способами.

Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения индивидуального пользования детьми с НОДА

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

В некоторых случаях использование технических средств позволяет учащимся с двигательными нарушениями принимать активное участие в учебном процессе наравне со сверстниками, у которых нет подобных проблем. Если нарушения затрагивают не только двигательную, но и интеллектуальную, зрительную и/или речевую сферу, интенсивность

процесса обучения снижается в связи с необходимостью дополнительного времени на закрепление учащимися навыков и знаний.

Организация рабочего места ученика для использования технических средств

Для использования ПК необходим дополнительный стол для размещения компьютера, который должен быть легко доступен, в том числе и с инвалидного кресла. 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).

Некоторые функции компьютера (для платформы MAC), которые необходимо настроить для ребенка с тяжелыми двигательными и речевыми нарушениями:

1. Уменьшение скорости движения курсора (при нарушении зрения, моторики глаз, мелкой моторики);
2. Увеличение размера курсора (при нарушении зрения, моторики глаз, мелкой моторики);
3. Залипание клавиш (при тяжелом нарушении мелкой моторики);
4. Отключение автоповтора (при тяжелом нарушении мелкой моторики);
5. Вывод на экран виртуальной клавиатуры (при тяжелом нарушении мелкой моторики);
6. Уменьшение скорости двойного щелчка (при тяжелом нарушении мелкой моторики);
7. Увеличение области просмотра (при нарушении зрения, прослеживания);
8. Увеличение чувствительности микрофона (при нарушении голоса).

Данные функции можно подключать и для платформы Windows.

При обучении использованию специального оборудования необходимо учитывать, что ребенок с тяжелыми нарушениями моторики будет 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, возможность крепления предусмотрена на всех моделях.

В работе используются: 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, компьютерная программа «виртуальная клавиатура».

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

Вспомогательные технологии, облегчающие процесс письма.

С самого начала персональный компьютер был признан эффективным средством обучения людей с двигательными нарушениями, предоставляя пользователям, помимо прочего, возможность пользоваться письмом и общаться с окружающими. Основные проблемы, возникающие перед учащимися с двигательными нарушениями, связаны с использованием клавиатуры и мыши для осуществления процесса набора текста. В таблицах 1 - 3 представлены возможные способы преодоления трудностей, возникающих у данной категории пользователей.

Таблица № 1

Устройства ввода информации (посредством клавиатуры) для учащихся с двигательными нарушениями

| Тяжесть нарушения | Наименование устройства / программы | Характеристика устройства / программы |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Легкие и средние двигательные нарушения: необходимость избегать случайного воздействия на клавиатуру, одновременного нажатия нескольких кнопок, а также потребность в управлении комбинацией кнопок на клавиатуре | Накладки на клавиатуру | Пластмассовые или металлические накладки, размещаемые поверх стандартной клавиатуры, облегчающие доступ к кнопкам. |
| | Программное обеспечение, позволяющее настроить функции клавиатуры | Возможности, заложенные в программе AccessWindows: контроль над временем отклика и повторением команды, управление комбинацией кнопок, ответственных специальные команды и функции, управление курсором мыши посредством цифровой клавиатуры. |
| Тяжелые нарушения движения: альтернативные клавиатуры | Увеличенные клавиатуры | Уменьшение количества кнопок и увеличение их размера способствует облегчению выбора и точности движений |
| | Уменьшенные клавиатуры | Небольшие по размеру и близко расположенные кнопки клавиатуры используются в тех случаях, когда пользователь не может осуществлять большие по объему движения и подвержен быстрой утомляемости |
| | Сенсорные клавиатуры | Устройство имеет специальную поверхность, чувствительную к нажатиям и прикосновениям, которая поделена на программируемые области. Накладки могут меняться. |
| | Виртуальные клавиатуры | Клавиатура воспроизведена на экране монитора и может управляться с помощью мыши или технологии просмотра. |

| | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Использование голосовой команды | Голос пользователя распознается и преобразуется в компьютерные команды. Данная технология предоставляет возможность как управления функциями операционной системы, так и ввода текста с помощью голоса. |
|--|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Таблица № 2

Устройства, предназначенные для облегчения манипуляций учащихся с двигательными нарушениями

| Наименование устройства / программы | Характеристика устройства / программы |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Манипулятор трекбол | Изменение положения шара вызывает движения курсора на экране: такие устройства снабжены программируемыми кнопками. |
| Сенсорная панель | Имеет плоскую, чувствительную к прикосновениям поверхность; применяется главным образом в ноутбуках, но может быть использована также и в настольной ПК. |
| Джойстик | Движение рычага в различных направлениях позволяет управлять курсором на экране; функции управления системой с помощью джойстика могут отличаться в зависимости от функциональных потребностей пользователя. |
| Электронные позиционирующие устройства | Позволяют человеку управлять курсором на экране без помощи рук; управление курсором осуществляется с помощью ультразвука, инфракрасных лучей, мышечных сокращений руки, движений глаза, нервных импульсов, а также волн, излучаемых мозгом. |
| Сенсорный экран | Устройство снабжено специальной поверхностью на внешней части экрана, чувствительной к прикосновениям и выполняющей все функции мыши; особенно эффективно в работе с детьми, а также с пользователями, имеющими трудности зрительно-моторной координации и интеллектуальные нарушения. |

Таблица № 3

Вспомогательные технологии, облегчающие процесс набора текста учащимися с двигательными нарушениями

| Предназначение | Характеристика устройства / программы |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Увеличение темпа набора текста в целях экономии времени и предупреждения утомления | Специальные методы программного обеспечения, позволяющие использовать сокращения, дописывать слова и предсказывать слова и фразы, исходя из начальных букв и грамматической формы предыдущих слов; написание целого слова или фразы может быть осуществлено нажатием нескольких кнопок. |
| Изучение математики и написание математических знаков | Существуют различные устройства обмена графической информацией и специальное программное обеспечение, позволяющее воспроизводить специальные математические |

| | |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | функции и алгоритмы так, чтобы младшие школьники могли освоить основы элементарной математики, а старшие имели возможность углубленно изучать этот предмет. |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Правильный подбор вспомогательного технологического устройства, обеспечивающего пользователю с двигательными нарушениями доступ к персональному компьютеру, предполагает использование различных средств программного обеспечения в зависимости от целей учебной деятельности. Некоторые примеры специального программного обеспечения приведены в таблице № 4.

Таблица № 4

Вспомогательные технологии, применяемые в обучении людей с двигательными нарушениями

| Назначение вспомогательного устройства / программы | Характеристика устройства / программы |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Вспомогательные технологии для формирования и совершенствования навыков чтения | Устройства речевого вывода, позволяющие озвучивать текст, применяются для обучения чтению и совершенствования этого навыка у детей дошкольного и школьного возраста; пользователям доступны электронные книги (записанные на компьютерных дисках и публикуемые в сети Интернет). |
| Вспомогательные технологии для учебной исследовательской деятельности | Средства программного обеспечения, позволяющие создавать интеллект-карты, необходимые для логического представления содержания урока. Пользователям доступны мультимедийные словари и энциклопедии на компакт-дисках и в Сети. |
| Вспомогательные технологии для рисования и черчения | Известный язык программирования LOGO может быть использован как для изучения геометрии, так и для изображения геометрических фигур. Применение технического программного обеспечения (предназначенного для архитекторов) или специально разработанное для пользователей, имеющих нарушения двигательной сферы, позволяет осуществлять рисование и черчение с помощью несложных манипуляций. |

Методические рекомендации по проведению групповых коррекционных занятий с детьми с НОДА

Наряду с предметами общеобразовательного цикла с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо проводить занятия по коррекции нарушений двигательных и психических функций. Предметы коррекционного цикла следует определять в зависимости от имеющихся у детей нарушений:

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

Методические рекомендации по проведению индивидуальных коррекционных занятий с детьми с НОДА

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

При организации и проведении индивидуальных коррекционных занятий с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, необходимо применение адекватных возможностям детей и их потребностям методов, приемов, форм воспитания и обучения.

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

Ребенок с церебральным параличом во время бодрствования не должен более 20 мин находиться в одной и той же позе. Для каждого ребенка индивидуально определяются наиболее адекватные позы. Эти позы меняются по мере развития двигательных возможностей ребенка. В результате ребенок лучше расслабляется, легче вытягивает руки вперед и захватывает предметы. Нужно следить за тем, чтобы ребенок не сидел в течение длительного времени с опущенной вниз головой, согнутыми спиной и ногами. Это приводит к стойкой патологической позе, способствует развитию сгибательных контрактур коленных и тазобедренных суставов. Чтобы этого избежать, ребенка следует сажать на стул так, чтобы его ноги были разогнуты, стопы стояли на опоре, а не свисали, голова и спина были выпрямлены. В течение дня полезно дать возможность ребенку несколько раз полежать на животе, добиваясь в этом положении разгибания головы, рук, спины и ног. Чтобы облегчить принятие этой позы, ребенку под грудь подкладывают небольшой валик. Соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные моменты, способствующие прогрессированию двигательных нарушений, тем самым оказывая положительное влияние на стабилизацию двигательного статуса ребенка.

Если обучающийся с неврологическим профилем посещает образовательную организацию, не имеющую медицинских кадров, то необходимо, чтобы его обучение и воспитание сочеталось с лечением на базе медицинского учреждения или реабилитационного центра.

Педагоги и администрация школы должны регулярно запрашивать рекомендации к осуществлению лечебно-профилактического режима (организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности, проведения физкультурных пауз и т.д.), учитывающие возрастные изменения.

Важной является организация **работы по формированию навыков самообслуживания**, гигиены, социально-бытовой ориентации у детей с двигательными нарушениями. При формировании навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с церебральным параличом целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, в частности недостаточность пространственных представлений.

Обучение должно быть **максимально индивидуализировано** в зависимости от двигательных возможностей ребенка. Все бытовые умения и навыки необходимо отрабатывать в пассивно-активной форме (с помощью педагога или родителей).

Важным условием является формирование **толерантного отношения** к ребенку с ДЦП у нормально развивающихся детей и их родителей. Для этого перед приходом ребенка с двигательными нарушениями в общеобразовательный класс необходима предварительная работа со здоровыми сверстниками. Учитель должен рассказывать о привлекательных сторонах характера, положительных качествах личности больного ребенка, познакомить с миром его увлечений. Одновременно в тактичной форме педагог должен объяснить ученикам, что нельзя сосредотачивать внимание на дефекте больного ребенка, тем более дразнить и обижать его. Наоборот, необходимо оказывать ему посильную помощь (помогать спускаться по лестнице, передвигаться в физкультурном зале и т.д.), проявлять терпение при замедленных ответах, письме и других затруднениях.

До начала обучения учителю необходимо провести подробную беседу с родителями об увлечениях ребенка, его интересах, склонностях, любимых занятиях, играх, выяснить, какие двигательные навыки у него развиты, и в процессе какой деятельности он их активизирует.

При включении ребенка с двигательными нарушениями в образовательный процесс школы обязательным условием является **организация его систематического, адекватного, непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения**. Необходима также организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ПМПС-центра, окружного и городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, учреждений здравоохранения и социальной защиты, общественных организаций. Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание.

Обучение учащихся этой категории должны осуществлять специально подготовленные высококвалифицированные педагоги, знающие психофизические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и владеющие методиками дифференцированной коррекционной работы.

В рамках работы с педагогическим коллективом рекомендуется предусмотреть повышение информированности педагогов о детях с нарушениями опорно-двигательного аппарата, формирование адекватной педагогической позиции, профилактику синдрома профессионального выгорания, обучение педагогов специальным методам и приемам коррекционной работы через постоянную систему консультирования и специальных курсов повышения квалификации.

Кадровая обеспеченность общеобразовательной организации во многом будет зависеть от наличия руководителей, педагогов, специалистов, прошедших профессиональную подготовку в области инклюзивного образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Методические рекомендации по обеспечению доступа детей с НОДА в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность

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

Если архитектура здания не позволяет построить правильный пандус (например, узкая лестница), то можно сделать откидной пандус. В данном случае необходима посторонняя помощь.

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

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

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

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

Маркова Мария Олеговна,
учитель-логопед, учитель-дефектолог
(сурдопедагог) ТПМПК № 1

Создание специальных условий для получения образования для обучающихся с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования

Особенности детей с нарушениями зрения

Степень нарушения зрительной функции определяется по уровню снижения остроты зрения - способности глаза видеть две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними. По степени нарушения зрения и зрительным возможностям на лучше видящем глазу, и соответственно от возможности использования зрительного анализатора в педагогическом процессе выделяют следующие подкатегории (классификация В.З. Денискиной):

I. Слепые дети. Острота зрения данной подкатегории детей находится в диапазоне от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. А также, дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10 – 15 градусов или до точки фиксации. Такие дети являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение. Таким образом, острота зрения не является единственным критерием слепоты.

В зависимости от времени наступления дефекта выделяют две категории детей:

- **слепорожденные** — это дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет. Они не имеют зрительных представлений, и весь процесс психического развития осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы;
- **ослепшие** — дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже.

II. Слабовидящие дети. К этой подкатегории относятся дети с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Главное отличие данной группы детей от слепых: при выраженном снижении остроты восприятия зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо.

III. Дети с пониженным зрением или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой, то есть дети с остротой зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией. Эти дети 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, могут 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.

Врождённые и приобретённые 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.

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.

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 объёме, устойчивости, концентрации и других свойствах внимания.

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

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 ведёт к появлению отрицательных свойств (замкнутость, негативизм и др.).

Для **компенсации зрительной депривации** большое значение имеет взаимодействие ощущений. В результате под влиянием одной анализаторной системы повышается чувствительность другой. Утраченные зрительные функции замещаются большей частью деятельностью тактильного и кинестетического анализаторов. Это касается только слепых. У слабовидящих ведущим видом ощущений остаётся зрение.

При выпадении функций зрительного анализатора получает компенсаторную функцию вибрационная чувствительность, которая проявляется в сфере пространственной ориентировки слепых. Они способны на расстоянии ощущать 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 выключением зрительного контроля над положением тела в пространстве.

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

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.).

Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с нарушениями зрения

Наглядность – основной элемент образовательного процесса не только зрячих, но и детей с нарушением зрения. Ребенок, имеющий глубокую зрительную патологию, нуждается в целенаправленном обучении способам ознакомления с окружающим миром. Без использования специальных средств наглядности это невозможно, так как непосредственное чувственное восприятие многих предметов или явлений часто бывает затруднено или недоступно.

При работе с детьми, имеющими глубокое нарушение зрения важно обучить правильному обследованию предметов, сформировать у ребенка стратегию обследования наглядного материала.

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.

При знакомстве ребенка с новым материалом важно соблюдать алгоритм последовательности формирования у детей с нарушением зрения правильного представления о предметах окружающей действительности.

Дети с нарушением зрения имеют неполные представления о предметах, наполняющих окружающее пространство. Поэтому при первом ознакомлении с

предметами и явлениями окружающего мира педагогу следует учить детей очень подробно рассматривать предъявленные объекты, исследовать их. При этом 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 ребенка представление о возможности нарисовать увиденное. Наиболее эффективный прием — совместные движения, когда ребенок действует не самостоятельно, а с помощью взрослого.

Обогащая сенсорный опыт ребенка 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 ребенку знакомы предметы, с которыми он ежедневно сталкивается, что у него сформированы основные представления о предмете (цвете, форме, величине, назначении и т. д.), и только затем вводить предметы, с которыми ребенок 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.

Для тактильно-осязательного восприятия:

- демонстрация реального (по возможности) объекта с активизацией полисенсорного восприятия: ребенку следует дать рассмотреть объект, потрогать его руками, услышать, какой звук он издает, исследовать (в зависимости от изучаемого предмета) вкусовые и обонятельные ощущения. Далее можно перейти к изучению макета (уменьшенной копии) реального объекта. Макет используется также в тех случаях, когда предъявление натурального объекта не представляется возможным;

- цветное плоскостное изображение (выполненное в рельефе), заменяющее объемный объект (макет или реальный предмет). Необходимо акцентировать внимание на сходстве и различии;

- силуэтное изображение (черный рельефный силуэт на белом фоне);

- контурное изображение: фигура на белом фоне выделяется черным сплошным рельефным контуром;

- «незаконченный рисунок»: в рельефном изображении предмета отсутствует какой-либо значительный фрагмент (предъявляется деталь предмета), и ребенку предлагается мысленно достроить образ предмета и назвать его.

Для зрительного восприятия:

- демонстрация реального (по возможности) объекта с активизацией полисенсорного восприятия: ребенку следует дать рассмотреть объект, потрогать его руками, услышать, какой звук он издает, исследовать (в зависимости от изучаемого предмета) вкусовые и обонятельные ощущения. Далее можно перейти к изучению макета (уменьшенной копии) реального объекта. Макет используется также в тех случаях, когда предъявление натурального объекта не представляется возможным;

- цветное плоскостное изображение, заменяющее объемный объект (макет или реальный предмет). Необходимо акцентировать внимание на сходстве и различии;

- силуэтное изображение (черный силуэт на белом фоне);

- контурное изображение: фигура на белом фоне выделяется черным сплошным контуром (в усложненном варианте — прерывистым контуром);

- «зашумленное» изображение: на контурное изображение объекта наносятся различные линии;
- «наложенное» изображение: контурные изображения 2-3 объектов накладываются друг на друга;
- «незаконченный рисунок»: в контурном изображении предмета отсутствует какой-либо значительный фрагмент, и ребенку предлагается мысленно достроить образ предмета и назвать его.

Усложнение объектов восприятия происходит от этапа к этапу, а также внутри одного этапа в период изучения какой-либо темы по разным дисциплинам.

Виды наглядных пособий. В обучении детей с нарушением зрения используется наглядный материал разных видов (классификация Е. Н. Подколзиной):

- **Натуральные наглядные пособия:** предметы ближайшего окружения, животные, растения, овощи, фрукты и т.д., которые специально подбираются в соответствии с изучаемой темой урока (и/или занятия с тифлопедагогом) или наблюдаются в ходе прогулок, экскурсий.
- **Объемные наглядные пособия:** муляжи, чучела животных и птиц, модели, макеты, геометрические тела.
- **Дидактические игрушки:** куклы, кукольная мебель, посуда, игрушки, изображающие животных, птиц, насекомых и т.д.
- **Изобразительные наглядные пособия:** иллюстрации к сказкам, рассказам, стихам, репродукции картин, фотоматериалы, слайды, диа-, кино- и видеоматериалы, плакаты.
- **Графические наглядные пособия:** таблицы, схемы, планы.
- **Символические наглядные пособия:** исторические, географические, биологические карты.
- **Рельефные наглядные пособия:** включают в себя иллюстративную, графическую и символическую наглядность, рельефно-точечные и барельефные предметные и сюжетные изображения, а также схемы, планы, таблицы, выполненные таким образом.

Наглядный материал может быть демонстрационным и раздаточным. Демонстрационная наглядность используется для фронтального показа (всей группе учащихся), раздаточный рассчитан на работу с одним ребенком.

Огромное значение придается использованию натуральных наглядных пособий. Работа с ними способствует формированию у детей бисенсорного (зрительно-осязательного или осязательно-слухового) и полисенсорного (с использованием всех анализаторов) восприятия изучаемого наглядного материала. Наиболее эффективно ознакомление детей 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, дети начинают понимать сущность происходящих событий.

Большое значение имеет изготовление учащимися наглядных пособий: раздаточного материала, трафаретов различных фигур, абаксов и других. Данная работа развивает пространственные представления и вооружает школьников с нарушенным зрением практическими навыками.

Требования, предъявляемые к объемной наглядности

Характерные признаки изображаемых предметов должны быть точно переданы. Важно соблюдение правильных пропорций и соотношения частей предмета в модели или макете.

Требования, предъявляемые к рельефной наглядности

Рельефная наглядность рассчитана на восприятие детьми, имеющими глубокую зрительную патологию. Необходимо использовать рельефную наглядность и в работе со

слабовидящими детьми, имеющими прогрессирующие зрительные заболевания и большую потерю зрения.

Требования, предъявляемые к натуральной 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.

Требования, предъявляемые к изобразительной наглядности

При подборе или изготовлении наглядности этого вида следует учитывать, что способность различать изображения зависит от остроты центрального зрения. Следует также учитывать тот факт, что 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.

Требования, предъявляемые к дидактическим игрушкам

Они выступают в качестве моделей и должны иметь четко выделенные основные детали, характеризующие изображаемый предмет. Игрушки, изображающие человека или животное, должны передавать все части тела и правильное их пропорциональное соотношение.

Требования, предъявляемые к графическим пособиям

Пособия должны быть выполнены четкими линиями, с минимальным количеством деталей, понятны детям, доступны для их зрительного восприятия и осмысления. Применяемые в графической наглядности условные изображения должны быть очень простыми и точными, включать в себя только те элементы, которые передают основное содержание, признаки и свойства изображаемых предметов, т.е. быть легко узнаваемыми. Необходимо также придерживаться единой системы условных изображений в разных графических пособиях.

Требования, предъявляемые к символической наглядности

Символическая наглядность должна отвечать тем же требованиям, что и изобразительная наглядность.

Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с нарушениями зрения

Арсенал опытно-экспериментальных методов разнообразен и классифицируется в зависимости от целей и задач. Если мы рассматриваем методы, как источник получения информации, то их можно представить в виде двух направлений:

- Методы, позволяющие изучать теоретический материал.
- Методы, при помощи которых, исследуется коррекционно-педагогический процесс. К ним относятся методы: наблюдения, беседы, анкетирования и тестирования, анализ документов, деятельности педагога и учащихся, педагогический эксперимент и т.д.

Формирование и коррекцию действий школьника с нарушением зрения при подготовке и проведении самостоятельных, лабораторных и практических работ можно представить в следующей последовательности:

1. Объяснение и показ учащимся необходимых действий по каждому этапу предложенной работы.
2. Самостоятельное выполнение учениками отдельного этапа задания, его осмысления.
3. Коррекция действий учащихся на данном этапе.
4. Оценка коррекционных действий и их результатов.

5. Упражнение и совершенствование этапных действий, выработка коррекционных умений и навыков.

6. Самостоятельное выполнение практического задания.

7. Контроль и оценка всей системы действий при выполнении самостоятельной, лабораторной и практической работы.

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

Широкие возможности для обучения детей с глубокими нарушениями зрения предоставляет компьютер, обучение компьютерным технологиям детей этой категории необходимо проводить с применением особых методик и учебных материалов, основанных на формировании адекватного представления о расположении объектов на экране и на особом функционале программ невизуального доступа к информации.

На всех этапах обучения осуществляется тесная взаимосвязь между содержанием коррекционно-педагогической работы и содержанием общеобразовательного процесса. Коррекционно-компенсаторная работа осуществляется не изолированно, а во взаимодействии со средой с конкретными условиями окружающей действительности.

Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с нарушениями зрения

Учитывая специфику детей с нарушением зрения традиционные словесные методы, такие как: рассказ, объяснение, инструктаж, лекция, беседа необходимо сочетать с наглядными методами. Во время обучения незрячего учащегося незнакомое (новое для ребенка) слово должно подкрепляться предметом или действием. Обедненность чувственного опыта, нарушение соотношения между чувственным и понятийным в образе представлений окружающего мира, отсутствие чувственных элементов в словесном описании объектов создает устойчивые предпосылки для развития вербализма.

Фрагментарность представлений слепых и слабовидящих проявляется в том, что в образе объекта зачастую отсутствуют многие существенные детали. В результате образ неполон, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому предмету.

Подготовка к изложению нового материала должна проходить в соответствии с 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-осязательного восприятия средств наглядности.

Ограниченность чувственного восприятия детей с нарушением зрения требует более детальной обработки первичного материала, осуществления коррекционной работы при

формировании правильных представлений и понятий, а это при лекционном изложении материала сделать очень трудно. Специфика обучения школьников выдвигает на ведущие роли при использовании словесных методов такие их разновидности, как беседа, использование озвученных материалов («говорящая книга», аудио – и видеозаписи), которые позволяют лучше организовать охрану нарушенных анализаторов, рациональное использование их сохранных функций, снимают зрительное, тактильное, слуховое и другое утомление.

При обучении детей со зрительной депривацией недостаточно преподнести материал наглядно, необходимо решить проблему доступности его восприятия сохранными сенсорными системами и скорректировать переход от чувственного образа к логическому познанию.

Факторы, учитывающиеся при реализации наглядных методов обучения:

- Состав и структура нарушенных функций у учащихся;
- Целевые установки на восприятие и последующее воспроизведение объектов и процессов;
- Характерные признаки объектов и процессов, доступные для восприятия с помощью сохранных сенсорной системы;
- Полнота первоначального восприятия, глубина анализа и синтеза признаков и свойств изучаемых объектов, их изменений и превращений;
- Частота восприятия и воспроизведения изучаемых объектов и процессов в ходе познавательной деятельности учащихся при изучении основ наук;
- Включение формируемых представлений в систему уже имеющихся представлений и понятий у детей с нарушением зрения.

При правильно организованной коррекционной работе слепые и слабовидящие приобретают запас представлений, обеспечивающий возможность достаточно точной ориентации в окружающем мире.

Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с нарушениями зрения

Формы представления учебных материалов

В процессе реализации практики инклюзивного обучения школьники с глубокими нарушениями зрения должны использовать учебные пособия наравне со своими одноклассниками. Вследствие того, что плоскочечатные издания не доступны для данной категории учащихся, необходимо выбирать альтернативные формы представления учебных материалов:

- издания рельефно-точечным шрифтом Брайля;
- цифровая аудиозапись mp3, daisy;
- электронные форматы хранения текстов TXT, RTF, DOC, DOCX, HTML;
- рельефные изображения и наглядные пособия.

Выбор того или иного способа представления учебного материала зависит от многих факторов. В частности, можно указать следующие:

1. Насколько данный формат представления учебного материала удобен для конкретного учащегося (группы учащихся);

2. Насколько адекватно можно представить материал учебного пособия в данном формате.

Рассмотрим более подробно каждую из перечисленных невизуальных форм представления информации с точки зрения организации малотиражного производства учебных материалов на базе образовательного учреждения.

Рельефно-точечная система Брайля

Рельефно-точечная система Брайля позволяет представить в доступной для незрячего форме информацию по всем изучаемым в школе дисциплинам. Используя систему Брайля, можно сравнительно легко оперировать длинными математическими формулами, изучать правила грамматики языка или транскрипционные выражения, причем школьники изучают материал самостоятельно, т.е. "без посредника".

К числу недостатков рельефно-точечной системы Брайля следует отнести большой размер носителя, низкую скорость письма и чтения, высокую стоимость изготовления и низкую износостойкость печатных изданий.

Использование рельефно-точечной системы Брайля, рельефных графических и наглядных пособий должно быть неотъемлемой частью внедрения инклюзивного образования. Без брайлевской литературы и рельефно-графических пособий дать качественное образование невозможно.

Цифровая аудиозапись

Аудиозапись также является одним из доступных форматов представления учебных материалов. Ее можно использовать для представления как гуманитарных, так и естественнонаучных материалов. Однако в первом случае этот формат имеет ряд преимуществ по сравнению с рельефно-точечной системой Брайля, тогда как во втором – он менее предпочтителен. Часто бывает полезно, прослушивая аудиозапись, вести дополнительный конспект материала.

Использование аудиозаписи имеет следующие преимущества:

1. Сравнительно высокая скорость восприятия информации;
2. Портативность звуковоспроизводящих устройств и носителей информации.

Основным недостатком учебных материалов, представленных в виде аудиозаписи, является тот факт, что восприятие материала зависит от стиля чтения диктора (тембр голоса, интонация, ударения, индивидуальные особенности речи и пр.), диктор является "посредником" между учебным материалом и учащимся. А также невозможность использования аудиозаписи для формирования навыков чтения (в том числе на иностранных языках) и невозможность восприятия на слух сложных математических, физических и химических формул и теорем.

Процесс изготовления учебных материалов в виде аудиозаписи должен отвечать следующим требованиям:

1. Диктор обязан грамотно читать все научные термины, иностранные слова, выражения и математические, физические, химические формулы;
2. Для обеспечения необходимого качества запись должна осуществляться в студии или в условиях, максимально приближенных к студийным;
3. Аудио учебник должен позволять осуществлять навигацию по структурным элементам текста.

Навигация по структурным элементам текста дает возможность пользователю прослушать, например, предыдущий абзац или предложение, перейти на начало необходимой главы или параграфа, прослушать сноску и т.д. Если запись представляет собой литературное произведение, то такая навигация не является обязательным условием. Но, если это учебник, то навигация совершенно необходима.

Электронные форматы хранения текста

Использование электронного текста для представления учебно-методических материалов подразумевает работу с персональным компьютером, т.е. школьники должны иметь достаточный уровень компьютерной грамотности.

Необходимо учитывать особенности работы слепых и слабовидящих пользователей с персональным компьютером. Для работы с ПК данная категория пользователей использует так называемые программы невизуального доступа к информации на экране компьютера. Если учебный материал содержит кроме текста еще и изображения, то, независимо от выбранного формата представления материала, каждое изображение должно быть снабжено текстовым комментарием.

Важно иметь в виду, что подготовка учебных пособий для слабовидящих учащихся имеет ряд дополнительных особенностей. В частности, имеют значение тип, размер, и цвет шрифта, цвет фона и контрастность изображений. Иногда может возникнуть необходимость использования инвертированной палитры цветов (светлый текст на темном фоне).

Таким образом, электронная форма представления учебных материалов представляется наиболее простой в подготовке перед использованием слепыми учащимися. На базе образовательного учреждения возможно организовать подготовку таких материалов при условии следования выше приведенным рекомендациям. Подчеркнем еще раз, что при подготовке электронных учебных материалов необходимо строго следить за безошибочным грамотным форматированием текстов.

Рельефные изображения и наглядные пособия

Основным правилом при создании рельефно-графических пособий должно быть соблюдение единства способа восприятия свойств предмета и отражения их в рисунке. Если в рисунке зрячих передаются зрительно воспринимаемые свойства натуральных предметов, то в рельефном рисунке должны быть переданы свойства предметов, воспринимаемых осязанием. А поскольку большинство слепых учащихся имеют остаточное зрение, то и рельефно-графические изображения должны дополняться цветом. Только при соблюдении данного правила пособие способно формировать адекватный осязательно-зрительный образ предмета и стать эффективным средством наглядности в учебной и коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения.

Использование рельефных изображений и наглядных пособий при обучении школьников с глубокими нарушениями зрения имеет ряд особенностей, в частности:

1. Каждый учащийся должен иметь индивидуальное пособие;
2. Преподаватель должен объяснить каждому учащемуся (и проконтролировать) правильное позиционирование пособия;
3. При необходимости, преподаватель должен показать и прокомментировать те или иные элементы пособия каждому из учащихся индивидуально.

В образовательных учреждениях в специально организованных условиях для детей с нарушением зрения эффективность коррекционно-педагогической работы зависит от того, насколько этот процесс увязан с медицинской коррекцией. Эти два процесса взаимосвязаны и, несмотря на существующие особенности и профессиональную направленность, осуществляют общую работу по преодолению недостатков развития детей с нарушением зрения.

В ходе психолого-педагогического анализа и практики обучения и воспитания детей со зрительной депривацией создаются определённые рекомендации, которые реализуются по всем четырём формам коррекционного процесса.

Образовательное учреждение, в котором обучаются дети с нарушением зрения, в обязательном порядке должно обеспечивать необходимое медицинское сопровождение по профильному заболеванию. Медицинские работники разрабатывают офтальмо-гигиенические и медико-эргономические рекомендации, которые определяют оптимальные условия организации педагогической коррекции для конкретного учащегося. А именно, в этих рекомендациях содержатся указания по физическим, зрительным и

тактильным нагрузкам, по использованию в ходе занятий средств оптической коррекции, специального оборудования и др.

Педагогические и медицинские работники совместно решают проблемы утомляемости детей, освещённости помещений для занятий, специальной наглядности и средств обучения.

| Диагноз | Противопоказания |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Катаракта | Удары, травмы |
| Амблиопия | Если сочетается с миопией или нистагмом, то: удары, травмы, физические нагрузки |
| Хориоритинит | Переохлаждения, простудные заболевания, не допускать наличия хронических инфекций, пиелонефрит и другие. Физические нагрузки, поднятие тяжестей |
| Макулодистрофия | Длительные зрительные нагрузки, особенно при сильно ярком свете |
| Колобома | Ограничить физические нагрузки: поднятие тяжестей, вибрацию |
| Микрофтальм | В зависимости от патологии допустимо ВГД, работать в наклоне, не допускать травм и переохлаждений. |
| Фиброз стекловидного тела | Работать в наклоне, поднятие тяжестей |
| Атрофия зрительного нерва | Переохлаждения, повышенные умственные и физические нагрузки |
| Ретинобластома | Физиолечение, нагрузки, переохлаждения |
| Альбинос | Работа при ярком свете |
| Миопия М (близорукость) | Работа в наклоне, сотрясения, удары, поднятие тяжестей, слабое освещение, удары (опасно отслоением сетчатки) Очков должно быть двое (при высокой степени) для близи и дали |
| Гиперметропия Нm | В физических нагрузках ограничений нет. Утомляют мелкие работы 2-е очков |
| Астигматизм Ast | Неправильно оценивает форму, величину, размеры |
| Подвывих хрусталика | Ограничить физические нагрузки, сотрясения |
| Отслойка сетчатки | Крайне опасны сотрясения и физические нагрузки. Расположение-ближе к доске. Контрастные пособия, четкая разлиновка |
| Глаукома | Опасен резкий переход от тьмы к свету Ребенок никогда не должен находиться в полной темноте |
| Нистагм | Нельзя кричать, (увелич. колебания) Затруднена фиксация взгляда. Читать по линейке, больше работать на слух |
| Увеит | Опасны переохлаждения |

Методические рекомендации по проведению индивидуальных коррекционных занятий с детьми с нарушениями зрения

Ведущим специалистом в образовательном учреждении, координирующим и направляющим коррекционно-педагогическую работу, в отношении детей с глубоким нарушением зрения является тифлопедагог. Специальные коррекционные занятия тифлопедагога направлены на подготовку детей к различным видам деятельности, подбору средств наглядности в соответствии с темами изучаемых общеобразовательных предметов и ознакомлением с ними, социально-бытовую ориентировку и ориентировку в пространстве в условиях школы. Уделяет особое внимание безопасности передвижения с учетом возрастных и психо-физических возможностей ребенка, владению тростью для слепых.

Параметры, определяющие успешность адаптации ребенка с нарушением зрения в начальной школе и непосредственные участники, организующие коррекционно-развивающее воздействие:

Ориентировка в пространстве

Коррекция и развитие психомоторной сферы, пространственных представлений – психолог. Обучение ориентировке в знакомом и не знакомом пространстве, ориентировка на себе и в микропространстве – тифлопедагог. Понимание пространственных отношений, используемых в речи – логопед. Формирование произвольных двигательных навыков – инструктор ЛФК и (или) учитель по физической культуре. Ежедневное закрепление полученных знаний – педагоги, родители.

Владение элементарными коммуникативными навыками

Формирование диалоговой речи, употребление предложных конструкций – логопед. Владение жестами, пантомимой, использование мимики – тифлопедагог, музыкальный руководитель. Формирование восприятия и понимания различных эмоциональных состояний, умения отражать эмоции адекватно ситуациям – психолог. Ежедневное закрепление полученных знаний – педагоги, родители.

Знание о своих возможностях (физических, зрительных, и т.п.)

Формирование представлений о себе и других, развитие самооценки – тифлопедагог, психолог.

Формирование познавательной активности

Для овладения познавательными навыками в работе с детьми необходимо реализовывать полисенсорный подход, используя все сохранные анализаторы научить воспринимать информацию с помощью слуха, осязания, обоняния, вкуса, имеющегося зрения. Совместная деятельность сохранных анализаторных систем способствует формированию смешанного типа памяти либо, при абсолютном доминировании в деятельности одного анализатора, создает соответственно одноименный тип памяти. Педагоги, тифлопедагог, логопед, музыкальный руководитель.

Формирование элементарных базовых знаний и представлений о школе (изучаемые предметы, правила поведения, режим дня и т.п.).

Включение в единый тематический план и реализация его всеми участниками образовательного процесса.

Особенности детей с нарушениями слуха

Выделяют две основные категории детей со стойкими нарушениями слуха:

1. Глухие.
2. Слабослышащие.

Глухие дети

Могут реагировать на голос повышенной громкости около уха, но при этом без специального обучения не понимают слова и фразы. Для глухих детей использование слухового аппарата или кохлеарного импланта обязательно. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих. Устная речь этих детей самостоятельно не развивается, поэтому они включаются в длительную систематическую коррекционно–развивающую работу. Основными направлениями такой деятельности являются: развитие речи (лексической, грамматической и синтаксической структуры), развитие слухового восприятия, в том числе речевого слуха, и формирование произношения. В единстве с формированием словесной речи (в устной и письменной формах) идет процесс развития познавательной деятельности детей и развития всех сторон личности ребенка.

Слабослышащие дети

Имеют разные степени нарушения слуха (легкую, умеренную, значительную, тяжелую) - от незначительных трудностей в восприятии шепотной речи до резкого ограничения возможности воспринимать речь разговорной громкости. Необходимость и порядок использования слуховых аппаратов, особенно на занятиях и уроках, определяется специалистами (врачом-сурдологом и сурдопедагогом). Слабослышащие дети по сравнению с глухими могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Однако для полноценного развития речи этих детей также требуются специальные коррекционно-развивающие занятия с сурдопедагогом, включающие вышеперечисленные направления слухоречевого развития.

Для коррекции нарушенного слуха используется слухопротезирование или кохлеарное имплантирование.

Слуховые аппараты не являются «очками» для слуха, сразу корректирующими слух человека и формирующими речь. После слухопротезирования ребенку необходимы специальные систематические и длительные занятия с сурдопедагогом по развитию слухового восприятия и речи. При этом ребенок должен носить слуховые аппараты постоянно, чтобы иметь возможность все время слышать звуки и речь. Это обязательное условие для успешного его обучения и полноценного общения.

Если аппараты подобраны и настроены правильно, то их постоянное использование не вызывает у ребенка дискомфорта и ухудшения слуха.

Существует еще один современный способ коррекции слуха – кохлеарное имплантирование – позволяет детям с тяжелой потерей слуха воспринимать звуки на значительном расстоянии, но также как и при слухопротезировании, обязательным условием для этого являются систематические длительные занятия со специалистами по формированию слухового восприятия и развитию устной речи.

Дети с нарушениями слуха **воспринимают речь окружающих тремя способами:** слухо-зрительно, на слух, зрительно.

Слухо-зрительное восприятие устной речи - основное для детей с нарушенным слухом, осуществляется, когда они видят лицо, губы говорящего и «слышат» его с помощью слуховых аппаратов.

Такой способ восприятия речи позволяет глухому/слабослышащему ребенку наиболее полно принимать информацию, что необходимо учитывать при проведении занятий, уроков и внеклассных мероприятий.

Слуховое восприятие - ребенок воспринимает речь, не глядя на собеседника, опираясь на возможности слухового анализатора. Доступен детям с незначительной степенью снижения слуха и кохлеарно имплантированным, которые прошли курс специальных коррекционно-развивающих занятий со специалистами. Для обученных детей с тяжелой

степенью нарушения слуха, которые постоянно пользуются слуховыми аппаратами, такое восприятие возможно, но требует от них значительных усилий, поэтому не рекомендуется для частого применения педагогом в классе.

Зрительное (чтение с губ) - восприятие и понимание речи по артикуляции собеседника, без опоры на слух (без слуховых аппаратов, кохлеарных имплантов), сейчас практически не используется.

Такое восприятие детьми речи собеседника затруднено, так как не все звуки можно «увидеть» по губам (например, звуки *м, л, б* для ребенка «выглядят» одинаково и различить их можно только при «подключении слуха»).

Неслышащие/плохослышащие дети не всегда понимают собеседника по ряду причин. Особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие губы, особенности прикуса и др.), маскировка губ (усы, борода, яркая помада и др.) и специфика продуцирования речи (нечеткая, быстрая речь и др.) значительно затрудняют понимание ее ребенком с нарушенным слухом.

Значение имеет место расположения говорящего по отношению к неслышащему/плохослышащему ученику и количество включенных в беседу людей. Например, восприятие речи собеседника, располагающегося спиной к источнику света, спиной или боком к ребенку, участие в разговоре двух или более собеседников - негативно скажется на понимании речи.

Особенности слуховых возможностей (неисправность слухового аппарата; неполное «слышание») и ограниченность житейского и социального опыта ребенка с нарушенным слухом (недостаточная осведомленность по общему контексту/теме разговора и влияние этого на понимание сообщения) также являются дестабилизирующими факторами при восприятии речи.

Особенности развития речи, словарный запас ребенка с нарушенным слухом также значительно влияют на его возможности в восприятии речи.

Глухие/слабослышащие ученики могут иметь следующие особенности речевого развития: нарушения произношения; недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов. На лексическом уровне дети с нарушенным слухом могут иметь ограниченный словарный запас, неточное понимание и неправильное употребление их, зачастую связанное с неполным овладением контекстным значением.

Недостатки грамматического строя речи, особенности в усвоении и воспроизведении известных речевых (грамматических) конструкций также могут вызвать сложности ориентировки на синтаксическом уровне, выражающиеся в трудностях восприятия глухими/слабослышащими учащимися предложений с нетрадиционным/инвертным порядком слов/словосочетаний и ограниченном понимании читаемого текста.

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

У детей с нарушением слуха могут проявляться особенности не только в речевом развитии, но и в развитии **познавательной и личностной сферы**.

Среди наиболее значимых для организации учебного процесса особенностей познавательной сферы 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 слухо-зрительной 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/слабослышащий 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 эмоциональных проявлений, связанная с неумением взрослых слышащих людей вызывать маленьких детей на эмоциональное общение.

Среди **специфических особенностей формирования личности** 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.

Для неслышащего/плохослышащего ученика построить межличностные отношения особенно важно с педагогом, который является ведущим в формировании оценки одноклассников и самооценки на протяжении длительного времени, вплоть до старших классов. Приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками может привести к нарушению социальной коммуникации, повышенной раздражительности, невротическим реакциям.

Учитель общеобразовательной школы, начиная работать с глухими/слабослышащими учениками, должен помнить об особенностях их

познавательного и личностного развития для наиболее эффективной организации образовательного процесса.

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.

Глухие и слабослышащие дети имеют **особые образовательные потребности**, возникшие в результате нарушения слуха: развитие и использование остаточного слуха в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях; обучение слухозрительному, слуховому и зрительному восприятию обращенной речи говорящего человека и различным формам коммуникации; развитие всех сторон речи и восполнение недостатка знаний об окружающем мире, связанного с ограничением возможностей; формирование социальной компетентности и навыков поведения в инклюзивном образовательном пространстве; развитие потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы; формирование способности к максимально независимой жизни в обществе, в том числе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию и многое другое. Включение детей с нарушениями слуха в общеобразовательные учреждения требует учета их разноуровневой подготовки на момент поступления.

Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

В работе с глухими/слабослышащими детьми наглядные методы являются наиболее востребованными, особенно на начальных этапах обучения. Наглядные методы предполагают использование пособий (плакатов, таблиц, схем, картин и т.д.), демонстрацию приборов, опытов, кинофильмов, компьютерных презентаций и т.д., обеспечивающих полисенсорную основу восприятия информации.

Дети с нарушенным слухом, благодаря компенсаторному свойству организма, опираются на слухозрительное восприятие, где зрению отводится значимая роль в получении информации. Поэтому учитель должен обращать внимание на визуальную составляющую своих уроков. Длительные устные объяснения педагога требуют от глухого/слабослышащего ребенка максимальной концентрации внимания, что приводит к быстрой утомляемости, сужению объема принятой информации и вызывает практическое выключение этих детей из учебного процесса.

Оптимальное восприятие, осмысление, усвоение материала возможно обеспечить только при расширении сенсорной основы обучения, подключении у детей с нарушенным слухом максимального количества анализаторов (слуховой, зрительный, кинестетический, двигательный и др.) при работе с информацией.

С учетом индивидуальных особенностей учеников, педагоги должны подбирать наглядные методы обучения, которые обеспечат объемное, комплексное, многоаспектное восприятие информации, повышающей качество усвоения учебного материала. 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.

Использование наглядных методов

Метод иллюстрации

Позволяет демонстрировать обучающимся иллюстрированные материалы и пособия: картины, плакаты, портреты, графики, диаграммы, чертежи, схемы, карты, макеты, атласы, изображения информации на учебной доске и пр.

Метод демонстрации

Состоит в том, чтобы показывать, как действуют реальные приборы или их модели, различные механизмы, технические установки. К данному методу относят постановку опытов и проведение экспериментов, а также демонстрацию различных процессов, свойств материалов, особенностей конструкций и приборов, разных коллекций (например, минералов, насекомых, художественных изделий, образцов материалов и т.д.).

Метод демонстрации обеспечивает восприятие, как внешних форм (характеристик), так и внутреннего содержания не только в статике, но и динамике их протекания, что очень важно для понимания учащимися глубинной сущности, законов, закономерностей и принципов их действия и существования, условий их порождающих. Разновидностью метода демонстрации следует рассматривать и экскурсии.

Широкое применение ИТ и постоянное развитие электронных носителей в школьном образовании привело к постоянно применяемому в учебной практике **видеометоду** - демонстрация материала с помощью фильмоскопов, кодоскопов, диапроекторов, киноаппаратов, телевизоров, видеомагнитофонов, компьютеров и т.п.

В условиях общеобразовательной школы при работе с глухим/слабослышащим ребенком необходимо подбирать различные наглядные методы, которые в условиях конкретного урока будут эффективными и позволят решить поставленные задачи, получить положительные результаты. Используя необходимую наглядность, педагог должен разъяснить цель демонстрации, акцентировать внимание на объекте и помочь детям удержать его в поле зрения, охарактеризовать свойства, показать разные его стороны, сделать соответствующий комментарий.

Использование наглядных методов требует учета особенностей школьников с нарушенным слухом (меньший объем восприятия, его замедленный темп, неточности и др.) и применять доступные схемы, таблицы, приближенные к жизни, реалистические иллюстрации, при этом необходимо предварительно информировать ребенка о тематике, содержании и задачах просмотра, строго дозировать и структурировать предлагаемый материал.

Наглядный материал должен соответствовать психологической готовности учащегося с нарушенным слухом к его усвоению, учитывать возрастные и другие особенности. Текстовое сопровождение (письменные комментарии, аннотации, субтитры) наглядного материала оптимизирует его восприятие глухим/слабослышащим ребенком. Эффективность применения наглядных методов также во многом зависит от использования качественных наглядных средств (натуральных, изобразительных, символических) и приспособлений для их демонстрации (подъемных столиков, экранов, медиа техники и др.).

Значимым является планирование продуманного и гармоничного использования наглядных средств на уроке, учет их различных дидактических функций и возможностей для комплексного применения и правильного соотношения наглядности и других источников информации. Кроме того, 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.

При демонстрации учебного фильма, если отсутствуют субтитры, учитель должен позаботиться о том, чтобы глухому/слабослышащему ребенку на слухо-зрительной основе воспроизводили звучащее на экране речевое сопровождение или необходимо предоставить покадровую письменную аннотацию. Использование наглядных методов предусматривает обязательное речевое сопровождение.

Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

Практические методы обучения (метод упражнений, лабораторные и практические работы, игра и др.) также широко используются в процессе обучения детей с нарушениями слуха для расширения их возможностей познания действительности, формирования предметных и универсальных компетенций. Как правило, практические, наглядные и словесные методы используются в комплексе, что позволяет формировать у детей с нарушениями слуха сенсомоторную основу понятий об окружающем мире, более точно, полноценно воспринимать и осмысливать информацию, удерживать ее и перерабатывать.

Внедрение практических методов требует учета особенностей школьников с нарушенным слухом (меньший практический опыт, специфика понимания речи, возможное 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. Школьные упражнения условно можно разделить на три группы: подготовительные, тренировочные и творческие. Основная цель упражнений – систематическая отработка умений и навыков путем ритмично повторяющихся умственных действий, манипуляций, практических операций в процессе взаимодействия учащихся с учителем или в специально организованной индивидуальной деятельности.

Для ученика с нарушенным слухом упражнения могут сопровождаться одновременным выполнением словарной работы, чтобы задание было выполнено осознано и самостоятельно. В перспективе большинство практических приемов направлены на получение и усвоение знаний и на дальнейший перевод их в плоскость учебных и практических умений и навыков с последующим совершенствованием до репродуктивного и творческого уровня.

Работа с упражнениями начинается с формирования алгоритма учебных действий и поведения в процессе урока. Школьник с нарушением слуха учится ориентироваться на план урока; учитель на первом этапе адаптации школьника с нарушенным слухом предлагает алгоритмизированные инструкции, фиксирует внимание глухого/слабослышащего ребенка на начале действия и побуждает его к полноценному восприятию инструкции, анализу, обобщению и закреплению практического опыта в слове.

Кроме того, ребенку предлагаются такие виды работ, как совместное с учителем/партнером чтение и выполнение задания; объяснение учителем/партнером и показ образца выполнения задания упражнения; самостоятельное чтение задания ребенком и развернутое объяснение своих действий в процессе его выполнения, сначала с учителем, затем в паре с партнером или в группе. Учителю необходимо помнить о своевременном отказе от алгоритмов и стереотипов в постадаптационный период, когда ребенок начинает справляться с пониманием инструкции и выполняет упражнения самостоятельно.

Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

Словесные методы обучения (рассказ, беседа, объяснение и др.) имеют наибольшую специфику в процессе обучения детей с нарушениями слуха и на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Глухие/слабослышащие дети, обучающиеся в общеобразовательной школе, могут иметь следующие особенности речевого развития.

Это требует **соблюдения некоторых условий** при использовании словесных методов:

- сопровождение устного высказывания учителя/учащихся письменными/схематическими/визуальными материалами;
- привлечение внимания детей к теме урока, новым словам и определениям с помощью игровых приемов;
- алгоритмизированное на первых этапах и структурированное объяснение нового материала, представленное в виде коротких тезисов, перечней, схем и др. на индивидуальной карточке/на доске;
- 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 при работе с детьми, имеющими нарушения слуха, в соответствии с различными языковыми уровнями (лексическо-семантический - слово; - синтаксический - словосочетания и предложения; уровень текста).

Специальные приемы, направленные на расширение и пополнение словарного запаса детей с нарушениями слуха, раскрытие значений новых слов, уточнение или расширение значений уже известных, по мнению А.Г.Зикеева, можно разделить на группы: наглядные, вербальные и смешанные.

Наглядные приемы подразумевают использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, игрушек, картинок, изображений);

демонстрацию слайдов, учебных фильмов; демонстрацию действий и создание наглядных ситуаций.

Вербальные приемы включают 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); опора на контекст – незнакомое слово помещается в контекст, который позволяет детям самим догадаться о значении слова (отчизна – Наша Отчизна - Россия); использование игровых приемов для активизации усвоения лексического значения слова: «Замени словосочетания одним словом», «Третий лишний» и др.

Смешанные приемы используются при объяснении абстрактных понятий, например, юность бесшабашная: подбор иллюстраций (наглядный прием) и подбор синонимов - беззаботная, веселая, озорная (вербальный прием).

На синтаксическом уровне возможно использование упражнений в употреблении диалогических форм речи, которые играют значимую роль в успешном развитии речевого общения, в осуществлении самостоятельных контактов слабослышащих детей с окружающими людьми. Чтобы научить учащихся словесному общению, необходимо

совершенствовать умение слушать и понимать диалогическую речь, ставить перед детьми цель — запомнить содержание того или иного разговора, реплики, вопроса и ответа на него.

Развитие описательно-повествовательной речи детей с нарушениями слуха происходит в единстве с обогащением лексикой и овладением грамматическими формами. В описательно-повествовательной речи используются наиболее сложные языковые средства. Развитие описательно-повествовательных форм речи требует применения различных методических приемов: подбор картинок, иллюстраций к предложению; подбор предложений, которые относятся к данной картине (например, к описанию весны); самостоятельное составление предложений и вопросов по картинкам, изображениям; описание картин с изображением помещений, пейзажей без действующих лиц, сюжетных картин по вопросам, плану, опорным словам и фразам; составление рассказов по серии картинок; составление рассказа о возможных предшествующих или последующих событиях по содержанию картинки.

Необходимым условием, обеспечивающим понимание содержания текста, является правильная организация чтения. В процессе раскрытия содержания любого произведения важно учитывать особенности понимания глухими/слабослышащими детьми читаемого текста.

Работа над содержанием произведения включает различные этапы, во время которых происходит формирование сознательности чтения и выработка активного отношения учащихся к читаемому тексту:

- 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/выражений, характеризующих тему учебного текста, героя произведения (описание внешности, поступков, внутренних качеств), происходящее явление и т. п.:
- устный пересказ и изложение в письменной форме содержания прочитанного.

Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с нарушениями слуха

Отбор, композиция методов и приемов для организации образовательного процесса ребенка с нарушенным слухом в инклюзивном пространстве определяется рядом факторов, важнейшими из которых будут: уровень готовности ребенка с нарушенным слухом к обучению в общеобразовательной школе; эффективность сотрудничества и взаимодействия учителя с сурдопедагогом и родителями ребёнка; компетентность и готовность родителей к систематической работе с ребенком дома во второй половине дня; степень адаптации глухого/слабослышащего ученика в детском коллективе и возможность организации партнерских взаимоотношений с одноклассниками; адекватность организации рабочего пространства учителя и школьника с нарушенным слухом; необходимость решения некоторых задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулирование слухо-зрительного внимания; коррекция речевых ошибок и закрепление навыков грамматически правильной речи; расширение словарного запаса и пояснение слов и словосочетаний; специальная помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов).

Дидактические материалы нацелены на помощь в решении образовательных (расширить понятийный аппарат; формировать предметные и универсальные компетенции) и воспитательных (формировать инклюзивную культуру учреждения; способствовать социально-образовательной адаптации глухих и слабослышащих детей) и коррекционно-развивающих (совершенствовать навыки восприятия и воспроизведения устной речи и т.д.) задач. Решение этих задач невозможно без использования в учреждении специального оборудования и специальных дидактических ресурсов: создание информационного пространства в школе; открытие специальных кабинетов для отдыха/релаксации и коррекционно-развивающих занятий, организация учебного пространства классной комнаты.

Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения индивидуального пользования детьми с нарушениями слуха

Организация индивидуального рабочего пространства ребенка с нарушенным слухом в классе предполагает наличие исправного слухового аппарата/кохлеарного импланта, улучшения акустики классной комнаты, выбор парты и партнера, оснащение класса мультимедийной аппаратурой.

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

Организация учебного пространства класса необходимо начинать с улучшения акустики классной комнаты (звукопоглощающие панели, шторы).

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

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

Методические рекомендации по проведению групповых коррекционных занятий с детьми с нарушениями слуха

Взаимодействие ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе имеет определенные трудности и специфику для всех участников:

1. Ребенок с нарушенным слухом может испытывать трудности восприятия и понимания устной текстовой информации при работе в условиях школьной кооперации

(сотрудничества). Однако в процессе совместного выполнения задания он должен учитывать результаты труда предыдущего слышащего участника деятельности и построить свою работу так, чтобы она могла быть продолжена следующим, тоже слышащим исполнителем. Для глухого/слабослышащего ученика такая работа является достаточно сложной. Тем не менее, чтобы работать в команде, необходимо учиться устанавливать рабочие отношения со сверстниками и обеспечивать получение запрограммированного результата.

2. Школьники с нормативным развитием при осуществлении совместной деятельности могут испытывать собственные, личные психологические трудности в процессе корпоративного взаимодействия и при этом учитывать недостаточно успешное и «нединамичное» включение ребенка с нарушенным слухом в работу группы, осложняющее выполнение предложенного задания, и относиться к нему социально корректно.

3. Учитель, организуя и сопровождая совместную деятельность, должен понимать перечисленные трудности ученического коллектива и предусмотреть заранее способы их преодоления. Необходимо помнить, что на первом этапе организации работы в группах главное - создание, а в дальнейшем и поддержание, мотивации взаимодействия у учащихся, формирование необходимых навыков социального поведения, терпимости, позитивного отношения к отстающему товарищу и желания оказать адекватную поддержку и помощь.

Таким образом, организация режима кооперации ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками возможна в процессе учебной деятельности и с учетом выделенных трудностей.

На уроках учащимся в рамках выполнения заданий предлагаются ситуации кооперации, когда необходимо соотнести способы работы каждого участника деятельности с ожидаемым результатом, что и сформирует в дальнейшем умение выбирать наиболее оптимальные способы взаимодействия в совместной деятельности. Важно помнить, что главной целью сотрудничества является оказание поддержки любому входящему в состав мини-коллектива учащемуся для достижения решения поставленной задачи.

Условия организации взаимодействия в учебном процессе реализуются следующим образом:

- четкость планирования урока (определение его конкретных целей, понятные формулировки задания и выбор критерия оценки качества его выполнения);
- организованное проведение (наблюдение за учащимся, сопровождение взаимодействия по заданной теме, стимулирование к достижению гармоничных совместных действий, направленных на решение задачи, устные опросы для экспресс-скрининга понимания темы, указания для коррекции хода урока, вмешательство в действия мини-коллективов, если это необходимо при нежелательных ситуациях);
- оценка результатов (самими учащимися, самооценка, оценка своих товарищей, оценка и советы учителя, как по знаниям, так и по результатам взаимодействия, совместная рефлексия, умение учителя стимулировать учеников и вознаграждать их за успехи).

Необходимо с первых дней кроме нормативной, типичной для общеобразовательной школы оценки для неслышащего/плохослышащего ребенка, особенно на начальных этапах, давать личностную оценку индивидуальных достижений («я сегодняшний лучше, чем я вчерашний»), без привязки к академическим нормам.

Благодаря режиму постоянного сотрудничества (кооперации) учащиеся изучают не только дисциплины школьной программы, но и получают навыки межличностного общения и умение работать в команде. Ряд трудностей (недостаток опыта межличностного

общения, отсутствие умения работать в команде, социальное иждивенчество (стремление «затеряться в толпе»), неоднородность задач, страх перед дискуссиями и публичными выступлениями), встречающийся в начале такой деятельности, в процессе целенаправленной работы начинает успешно преодолеваться. Важно подчеркнуть, что академическая и социальная успешность такого ребенка находится в прямой зависимости от сформированности у него навыков коллективной коммуникативной деятельности.

Работа в группе организовывается следующим образом:

1. учитель дает по одному заданию каждой группе (решение задачи/выполнение упражнений/чтение текста и т.д.) и помогает распределить роли среди учеников (кто следит за активностью в данном коллективе, кто отвечает за культуру общения, взаимопомощь, взаимодействие);
2. наблюдает за деятельностью группы и работы ученика с нарушенным слухом, сопровождая организацию его взаимодействия с остальными, в рамках доброжелательной обстановки, спокойного и корректного обращения друг к другу;
3. отслеживает ход выполнения задания, включается в работу группы, когда необходимо оказание помощи;
4. участвует в обсуждении достигнутых результатов, проверке и оценке знаний учащихся группы и индивидуальных.

Методические рекомендации по организации взаимодействия в процессе работы в группах

При постановке задачи, проведении инструктажа и объяснений учитель должен убедиться в том, что ученик с нарушенным слухом воспринял и понял задание. Ученик-партнер помогает плохослышащему/неслышащему товарищу своими действиями подсказать алгоритм действий.

При организации режима образовательной кооперации на уроках учитель должен помнить и выполнять следующие рекомендации:

- содержание задания и инструкции должны быть доступны ученику с нарушением слуха для восприятия на слухо-зрительной основе;
- перед началом работы важно проверить понимание учеником с нарушенным слухом содержания инструкции и задания, а в случае затруднения необходимо подключать ученика-партнера;
- обязательно проверять результаты работы не только группы, но и ученика с нарушенным слухом. Такая проверка в начале может осуществляться в индивидуальном порядке.

В настоящее время существуют различные методики организации сотрудничества в детском (школьном) коллективе, но при включении в такой вид деятельности детей с нарушенным слухом процесс взаимодействия может существенно измениться.

Важно подготовить ученика с нарушенным слухом к такому взаимодействию и сформировать у него ряд необходимых умений и навыков в организации собственного поведения, которые вначале могут контролировать окружающие (учитель, партнер, ученики).

Таким образом, для успешной организации режима кооперации (взаимодействия) ученика с нарушенным слухом со слышащими сверстниками в учебном процессе необходимо координировать совместную деятельность, учитывать индивидуальные возможности каждого, оказывать поддержку каждому входящему в состав группы, основываясь на важных элементах сотрудничества.

Коррекционная работа учителя с обучающимися с задержкой психического развития и умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования

Группа детей с задержкой психического развития (далее - ЗПР) была выделена из категории неуспевающих школьников. **Причины неуспеваемости:**

- Неподготовленность к школе.
- Социально-педагогическая запущенность.
- Соматическая ослабленность в результате длительных заболеваний в дошкольном возрасте.
- Недостатки зрения и слуха.
- Умственная отсталость.

Но с каждой из этих причин связано отставание небольшого числа детей по отношению ко всем явно или скрыто неуспевающим ученикам, значительную часть которых составляют дети с ЗПР. Этот диагноз был поставлен им с учетом некоторых **параметров их интеллектуальной деятельности и эмоционально-волевых особенностей**, а именно:

- Недостаточность общего запаса знаний об окружающем.
- Ограниченность представлений, необходимых для усвоения школьной программы.
- Незрелость мышления.
- Несформированность учебных и преобладание игровых интересов.

Трудности в обучении у таких детей усугубляются ослабленным функциональным состоянием центральной нервной системы, **что ведет** в свою очередь, к:

- Низкой работоспособности.
- Быстрой утомляемости.
- Легкой отвлекаемости.

Недостаточное знание детей этой категории, непонимание их особенностей учителями, неумение «справиться» с ними, приводит к отрицательному отношению к ним со стороны педагогов.

Из-за накапливающихся пробелов в знаниях дети все хуже усваивают новый материал и фактически выпадают из учебного процесса. **Психолого-педагогическая классификация ЗПР** предлагает такие варианты:

- Темпово задержанное развитие ВПФ
- Неравномерно задержанное развитие ВПФ
- Парциальная несформированность ВПФ с преобладанием несформированности регуляторного компонента
- Парциальная несформированность ВПФ преобладанием несформированности вербального, вербально-логического компонента
- Парциальная несформированность ВПФ с преобладанием несформированности смешанного типа
- Поврежденное развитие ВПФ (до определенного уровня развития)

Особенности обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР)

Дети с ЗПР по количеству одна из самых больших групп среди обучающихся с отклонениями в развитии. Несмотря на индивидуальные особенности каждого, у всех из них мы видим то, что их объединяет. Это особенности отклоняющегося развития в эмоционально-волевой и познавательной деятельности.

Нарушения эмоционально-волевой сферы (при относительно сохранной познавательной деятельности) проявляются у многих детей. У детей с ЗПР с раннего возраста часто наблюдается запаздывание в формировании статических функций, ходьбы, речи, этапов игровой деятельности. Многолетние наблюдения говорят о преобладании выраженных игровых интересов у школьников. По всем показателям такой ученик демонстрирует уровень развития на 1-1,5 года младше. Чаще отставание становится заметно родителям после 5,5-6 лет, в связи с чем они обращаются на ПМПК. Характерна неуверенность в себе, стеснительность, робость, трудно вступают в контакт с незнакомыми детьми и взрослыми. Тревожны, впечатлительны, не любят оставаться одни, бывают капризны, плаксивы. У некоторых детей преобладает повышенный фон настроения: они очень шумные, подвижные, неусидчивые. У всех отсутствует упорство. Любая неудача выводит их из состояния равновесия, может вызывать раздражение, отказ от продолжения деятельности.

Неутомимы в игре, но в то же время имеют низкую работоспособность, быстро пресыщаются интеллектуальной нагрузкой. Незрелость регуляторных функций и мотивационно-волевой сферы затрудняет и их социальную адаптацию, в силу чего они не в состоянии следовать установленным правилам поведения. Таким образом, при выявлении уровня обученности и обучаемости на ПМПК мы отмечаем несформированность всех или недостаточную сформированность всех компонентов УУД: личностных, регуляторных, познавательных, коммуникативных, если развитие равномерно задержанное; несформированность отдельных компонентов УУД: личностных, регуляторных, коммуникативных, если развитие неравномерно задержанное. Обучаемость новым видам деятельности у таких школьников с ЗПР может быть достаточной при оказании адекватной коррекционной помощи (когда требуются все виды помощи), но иногда достаточно некоторых видов помощи (стимулирующей, организующей). Это ученики, уровень обучаемости которых достаточный при внешней организации.

Нарушения познавательной деятельности у школьников с ЗПР могут сочетаться с нарушениями в той или иной степени регуляции деятельности и эмоционально-волевыми расстройствами. Но при этом на 1 план у большинства обучающихся детей выступает негрубая интеллектуальная недостаточность, в отличие от умственно-отсталых детей, особенно проявляющаяся в заданиях выявляющих словесно-логическое мышление. Часто при сохранном слухе, зрении и двигательных функциях выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового **восприятия**, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ.

Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала. 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. 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; познавательной активности и целенаправленности при запоминании и воспроизведении. Особенности **мышления** детей с задержкой психического развития проявляются часто в выраженном отставании и

своеобразии в развитии познавательной деятельности. В младшем школьном возрасте выявляется недостаточность наглядно-образного мышления; на протяжении всего обучения в начальной школе улучшение показателей развития мышления у детей с задержкой психического развития идет медленнее, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Мышление подростков с задержкой психического развития остается преимущественно конкретным, поверхностным, существенного скачка в развитии словесно-логического мышления не отмечается. Недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. При анализе предмета или явления дети, как правило, называют часто поверхностные, несущественные признаки и с недостаточной полнотой и тонкостью выделяют почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники). Даже владея мыслительной операцией, дети с ЗПР 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, задания на классификацию выполняют на уровне речевого наглядно-образного мышления; наиболее доступны задания по аналогии, при выполнении которых можно опереться на образец.

При переходе из одной системы знаний и навыков к другим дети склонны применять старые, отработанные способы, что приводит к трудностям переключения с одного способа действия на другой. Особенно ярко инертность проявляется при работе с задачами. Свойственная поверхностность мышления, снижение познавательной активности особенно ярко проявляется на вербальном (словесном) уровне и особенно проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определенного взрослым. Но у детей с задержкой психического развития отмечаются относительно высокие потенциальные возможности репродуктивного мышления, обеспечивающего усвоение знаний используя разные виды помощи.

Таким образом, при обследовании специалистами ПМПК выявляется тип нарушенного развития у обучающегося с ЗПР: парциальное (мозаичное) недоразвитие вербально-логического, смешанного, или регуляторного компонента психической деятельности. Уровень сформированности УУД у обучающихся может быть разным: это может быть несформированность или недостаточная сформированность отдельных компонентов УУД: логических и общеучебных; несформированность или недостаточная сформированность отдельных компонентов УУД: преимущественно регулятивных, а также, личностных, общеучебных, коммуникативных (указываем каких).

Уровень обучаемости у данной категории детей может быть низким в звене вербально-логического компонента психической деятельности; может быть снижен, но при наличии внешнего контроля и правильной организации учебной деятельности ученик способен выполнять познавательные задачи; а может быть достаточным при внешней организации и низким только в регулятивном звене.

Все категории детей, нуждающихся в обучении по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с задержкой психического развития, характеризуются нарушениями в той или иной степени разных компонентов УУД. Именно поэтому каждый обучающийся требует к себе индивидуально-дифференцированного подхода при обучении на уроках и при организации коррекционно-развивающей работы во внеурочном режиме (на усмотрение администрации).

При поступлении в общеобразовательное учреждение дети с ЗПР имеют разный уровень психического и общего развития, который зависит от степени выраженности отставания в развитии, своевременности квалифицированной и систематической

психолого-педагогической помощи, индивидуальных особенностей ребенка и условий его воспитания в семье. Поэтому АООП в начальной школе для обучающихся с ЗПР предлагает 2 варианта обучения:

| Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 7.1 | 7.2 |
| | Наполняемость классов – 21 уч. + 4 уч. | Сроки освоения АООП НОО обучающимися с ЗПР составляют 5 лет, с обязательным введением 1 дополнительного класса |
| Категория детей | АООП НОО (вариант 7.1) адресована обучающимся с ЗПР, достигшим к моменту поступления в школу уровня психофизического развития близкого возрастной норме | АООП НОО (вариант 7.2) адресована обучающимся с ЗПР, которые характеризуются уровнем развития несколько ниже возрастной нормы |

Недостаточный запас знаний и представлений об окружающей действительности приводит к пробелам в учебных знаниях и отставанию в освоении образовательной программы. Педагогу, начинающему работу с учащимися, имеющими задержку психического развития, следует помнить об особенностях их познавательного и личностного развития с целью наиболее эффективной организации образовательного процесса. За освоение образовательной программы обучающимися с ЗПР отвечает учитель, поэтому он должен использовать те приемы и методы обучения, которые являются крайне востребованными, особенно на начальных этапах обучения.

Наглядные методы обучения и воспитания детей с задержкой психического развития

Наглядные методы в коррекционном обучении реализуются при опоре на сохранные звенья высших психических функций. Опора на сохранные звенья в процессе обучения позволяет временно перевести нарушенные функции на другой, более низкий и доступный уровень их осуществления. Использование наглядных методов требует учитывать особенности школьников с задержкой психического развития (меньший объем восприятия, его замедленный темп, трудности концентрации внимания и др.) и применять четкие схемы и таблицы, приближенные к жизни, реалистические иллюстрации.

В обучении детей с задержкой психического развития важно избегать перегруженности, которая снижает качество восприятия материала и приводит к быстрому утомлению и эмоциональному пресыщению школьников. Эффективность применения этих методов во многом зависит от использования качественных наглядных средств (натуральных, изобразительных, символических). Применение средств наглядности способствует формированию положительного эмоционального настроения у школьников с задержкой психического развития, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной активности.

Практические методы обучения и воспитания детей с задержкой психического развития

Практические методы обучения (метод упражнений, лабораторные и практические работы, игра и др.) широко используются в процессе обучения детей с ЗПР для расширения их возможностей познания действительности, формирования предметных и универсальных компетенций.

Развитию познавательной активности учащихся, проявлению заинтересованности в приобретении знаний способствуют дидактические игры и игровые приемы. Они развивают, облегчают процесс адаптации, формируют навыки общения с одноклассниками и учителем. Особое значение использование игровой деятельности имеет в работе с детьми, предрасположенными к развитию дезадаптированных форм поведения и демонстрирующих негативное отношение к учению.

Опыт обучения детей, испытывающих трудности, свидетельствует о том, что проведение игр, в частности, игр-драматизаций, сюжетно-ролевых игр способствует повышению успеваемости, росту творческих и интеллектуальных способностей ребенка (улучшаются процессы коммуникации, приобретение новых знаний и умений), а также накоплению определенных социальных навыков, позволяющих ученику успешно приспособляться к действительности.

Повышение уровня умственного развития учащихся осуществляется в процессе деятельности всех видов – игровой, трудовой, предметно-практической, учебной.

На начальных этапах обучения целесообразно использовать продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование и др.).

Эти виды работ вызывают у детей интерес к самому процессу деятельности, позволяют учить элементам планирования, развертыванию высказываний по этапам деятельности.

Использование продуктивных видов деятельности на начальных этапах обучения эффективно и в целях формирования самоконтроля и самооценки учащихся (оценивание собственной работы, сравнение полученного результата с заданным образцом).

При выполнении упражнений как наиболее распространенного практического метода школьнику с ЗПР необходимо соблюдать четкую последовательность, поэтапность действий, предварительно заданную учителем. Обязательное первоначальное оречевление действий постепенно свертывается и переводится во внутренний план. Однако в случае затруднений ученику предлагают вновь вернуться к развернутым действиям, сопровождающимся словесными комментариями, что позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении учащихся данной категории.

Словесные методы обучения и воспитания детей с задержкой психического развития

Словесные методы обучения (рассказ, беседа, объяснение и др.) 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 детей с задержкой психического развития, 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.

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

При использовании словесных методов в работе со школьниками с задержкой психического развития необходимо создавать оптимальные условия, позволяющие активизировать их познавательную деятельность, обеспечивать целенаправленность их восприятия и устойчивость внимания, формировать умения учебного рассуждения. Наиболее эффективным является проведение бесед при объяснении, закреплении, обобщении материала. Таким образом, методы работы будут определяться в зависимости от конкретного содержания и задач занятий. Как правило, практические, наглядные и словесные методы используются в комплексе, что позволяет детям с ЗПР полноценно воспринимать, осмысливать, удерживать и перерабатывать информацию.

Технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования детьми с ЗПР

Технические средства обучения также активизируют процесс обучения. В процессе обучения детей с задержкой психического развития возможно и рекомендуется использование всех технических средств с учетом особенностей данной категории учащихся. Это компьютеры, диапроекторы, лингафонные классы, диктофоны, интерактивная доска. Современное мультимедиа позволяет объединить в компьютерной системе текст, звук, речь, видеоизображение, графическое изображение и анимацию. Но наличие всего этого не делает урок развивающим. Таким его может сделать учитель, имеющий ясную цель, использующий эффективные методы обучения.

Индивидуальные средства обучения: аудиовизуальные учебники, обучающие компьютерные игры, специализированные учебные тренажеры, позволяют организовать работу с конкретным ребенком, максимально реализуя возможности педагогического воздействия. Индивидуализация и дифференциация обучения, ориентирующиеся на специфический педагогический подход к каждому учащемуся, делают возможным, а в ряде случаев необходимым применение таких технических средств. Важным моментом в организации учебного пространства является выбор парты для ребенка с задержкой психического развития. Рекомендуется первая парта (около окна или учительского стола) с организацией достаточного пространства, чтобы ученик с задержкой психического развития в процессе обучения был в поле зрения педагога.

Методические рекомендации для учителя при обучении детей с ЗПР

В целях достижения максимального педагогического эффекта при обучении детей с ЗПР в инклюзивном пространстве, прогнозирования и проработки возможных трудностей необходимо учитывать ряд **рекомендаций к отбору и применению дидактических средств и ресурсов.**

- Выстраивая обучение, учитывайте уровень способностей школьника с задержкой психического развития: состояние и динамика развития учебных способностей могут быть такими, при которых эффективное обучение может происходить лишь в условиях систематического индивидуального подхода или требует дифференцированного обучения.

- Отбор содержания обучения проводите с учетом потенциальных возможностей детей с задержкой психического развития. Включайте в процесс обучения задания на развитие восприятия, мыслительных операций (анализа и синтеза, обобщения и классификации).
- 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 уроках по одному предмету.
- Ставьте вопросы четко, кратко, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание. Не торопите их с ответом, дайте время на обдумывание.
- Привлекайте различные виды деятельности - игровую, трудовую, предметно-практическую, учебную - для повышения уровня умственного развития учащихся.
- Чтобы избежать быстрого утомления, типичного для детей с задержкой психического развития, целесообразно переключать учеников с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий.
- При смене видов деятельности или задания убедитесь, что ребенок Вас понял.
- Рационально используйте разнообразный наглядный материал в соответствии задачами урока. Это позволит создать полисенсорную основу для обучения, повысить мотивацию учащихся, и не даст возможности детям отвлекаться от содержания урока.
- Используйте для каждого ученика с задержкой психического развития необходимые ему наглядные опоры (*например*, тетрадь, в которой он фиксирует правило, которое плохо усваивает).
- Поддерживайте и поощряйте любое проявление детской любознательности и инициативы.
- Нужно как можно лучше наладить внешнюю обратную связь в преподавании и внутреннюю обратную связь в учении. Обратная связь нужна не только учителю (контроль и регуляция), но и ученику (самоконтроль и саморегуляция).
- Оценивайте успешность обучения ребенка в зависимости от темпа его продвижения к более высокому уровню знаний, к познавательной самостоятельности.
- Учитывайте и не нарушайте этапность формирования способов учебной деятельности: сначала детей учат ориентироваться в задании, затем выполнять учебные действия по наглядному образцу, затем – по словесной инструкции.
- Проявляйте особый педагогический такт в работе с детьми с задержкой психического развития – необходимо замечать и поощрять малейшие успехи детей, развивать в них веру в собственные силы и возможности, поддерживать положительный эмоциональный настрой.
- Используйте индивидуальный подход при оценивании деятельности детей: обязательно поощряйте ученика, если он справился с заданием, и не допускайте никаких упреков в адрес тех детей, которые сделали хуже.
- Не оценивайте результаты труда ребенка в сравнении с другими учащимися. Важно поощрять каждое отдельное продвижение вперед конкретного ученика и оценивать не столько конечный результат, сколько познавательный процесс, деятельность ученика, его динамику в развитии.
- Для детей с задержкой психического развития оценивание выполненных заданий чрезвычайно важно, так как положительная оценка учителя является инструкцией к дальнейшей деятельности ученика.

Методические рекомендации по проведению групповых коррекционных занятий с детьми с ЗПР

Для эффективной организации обучения детей с задержкой психического развития можно организовывать учебную работу в мини-коллективах, группах. Педагог формирует группы таким образом, чтобы в одной группе был ученик с задержкой психического развития и несколько разноуровневых учеников (сильный, средний, слабый).

Работа в группе организовывается следующим образом:

- учитель дает по одному заданию каждой группе (решение задачи/выполнение упражнений/чтение текста и т.д.) и помогает распределить роли среди учеников (кто следит за активностью в данном коллективе, кто отвечает за культуру общения, взаимопомощь, взаимодействие);
- наблюдает за деятельностью группы и работы ученика с задержкой психического развития, сопровождая организацию его взаимодействия с остальными, в рамках доброжелательной обстановки, корректного обращения друг к другу;
- отслеживает ход выполнения задания, включается в работу группы, когда необходимо оказание помощи;
- участвует в обсуждении достигнутых результатов, проверке и оценке знаний учащихся группы и индивидуальных.

При постановке задачи, проведении инструктажа и объяснений учитель должен убедиться в том, что ученик с задержкой психического развития воспринял и понял задание. По окончании работы необходимо проверять результаты не только группы в целом, но и отдельно ученика с задержкой психического развития. Такая проверка может осуществляться в индивидуальном порядке.

Успешность группового обучения зависит от умелой организации учебного материала, от гибкости методики развивающего обучения, и педагогического мастерства учителей. Перед учителем стоит задача возродить у ученика веру в свои познавательные возможности, поддержать или сформировать желание учиться. Однако у части детей с задержкой психического развития самооценка завышена. Таким детям необходимо корректно показывать несоответствие их завышенной самооценки реальным результатам деятельности.

Учащиеся должны научиться проверять качество своей работы как по ходу ее выполнения, так по результату. Важно, чтобы учащиеся научились находить ошибки и в собственных работах, и в работах товарищей, чтобы у них появилось стремление понять причину допущенных ошибок и улучшить свои результаты.

На уроках уделяется внимание **формированию всех видов и функций речи**. Работа по обогащению знаний и представлений детей об окружающем способствует уточнению содержательной стороны речи. Педагог следит за тем, чтобы ответы учащихся на занятиях были правильными не только по существу, но и по форме (учащиеся должны употреблять слова в их точных значениях, грамматически правильно строить предложения, отчетливо произносить звуки, слова, фразы, высказываться логично и выразительно). Общее направление организации речевой коррекции на уроках состоит в формировании у учащихся умения самостоятельно рассказать о произведенном или предстоящем действии или операции, например, при изготовлении поделки. Учитель дает образец, затем добивается четких и правильных ответов учеников, постепенно уменьшает дозы помощи и приучает детей к самостоятельным высказываниям. Важно научить детей удивляться, научить спрашивать взрослых и сверстников – все это коррекционная работа, направленная на компенсацию дефектов их психического развития. Внимание необходимо уделять формированию у учащихся навыков самостоятельного использования имеющихся знаний и умений. Только самостоятельное выполнение учащимися заданий дает учителю

информацию о фактическом усвоении учебного материала. Такая обратная связь содействует выявлению усвоенного и неусвоенного материала, а также помогает обнаружить индивидуальные трудности ученика; это способствует своевременному предупреждению и устранению пробелов в умениях, знаниях и навыках школьников.

Эффективность обучения детей с задержкой психического развития обеспечивается систематическим повторением пройденного материала, что необходимо как для закрепления ранее изученного, так и для полноценного усвоения нового материала. Необходимо соблюдать принцип постепенного усложнения предъявляемых заданий и постепенно переводить детей на новый уровень трудностей.

При осуществлении коррекционной работы необходим и **индивидуальный подход** к детям с учетом их личностных особенностей. Одних нужно подбадривать, хвалить даже за малейшие успехи, развивать у них веру в свои силы; других – излишне активных и переоценивающих себя – надо сдерживать, учить сначала думать, а потом делать, разъяснять ошибки, допускаемые из-за спешки. Организация групповых занятий обязательно предполагает особое внимание к тем детям, которые труднее других усваивают (или вообще не усваивают) учебный материал – каждый ребенок привлекается к решению посильных для него задач, определяется объем и характер работы с ним за пределами коллективных занятий.

Методические рекомендации по проведению индивидуальных коррекционных занятий с детьми с задержкой психического развития

Индивидуальный подход к обучению включает не только контакт учителя с учеником, но и воздействие на ученика через детский коллектив, через семью школьника. Это длительная работа с учащимися, глубокое знание личности каждого ученика с задержкой психического развития.

Реализация индивидуального подхода к ученику с задержкой психического развития на уроке предполагает частичное, временное изменения ближайших задач и отдельных сторон содержания учебной работы, постоянное варьирование ее методов и организационных форм с учетом общего и особенного в личности каждого ученика с задержкой психического развития для обеспечения всестороннего развития. Индивидуальные коррекционные занятия со школьниками с задержкой психического развития **проводят дефектолог, логопед, психолог**. Индивидуальная работа с учеником планируется и проводится с ним **до тех пор, пока он не будет усваивать учебный материал** наравне со всеми при использовании коллективных средств и методов обучения.

Они вместе с учителем выявляют причины затруднений в овладении школьной программой у каждого конкретного ученика, помогают ему подобрать комплекс коррекционных мер, которые обеспечат организацию коррекционно-развивающего обучения обучающихся с задержкой психического развития. Коррекционно-развивающее сопровождение предполагает разумное сочетание фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого школьника с задержкой психического развития.

Особенности обучающихся с интеллектуальным недоразвитием (варианты тотального недоразвития)

1. Простой уравновешенный вариант (без поведенческих расстройств)
2. Аффективно-возбудимый
3. Торможимо-инертный

Второй и третий варианты – имеют место значительные поведенческие нарушения. Рассматриваются степени выраженности умственного недоразвития: легкая, умеренная, тяжелая, глубокая. Недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляется не только в качественных и количественных отклонениях от нормы, но и в глубоком своеобразии их социализации. Они способны к развитию, хотя оно осуществляется замедленно, атипично.

Обучающиеся, усваивающие АООП образования обучающихся с УО (интеллектуальными нарушениями)

Низкий уровень обучаемости относительно условно возрастной нормы характеризует группу детей, имеющих легкую умственную отсталость. Неполное/частичное выполнение задания возможно только при большом объеме обучающей и организующей помощи дефектолога. Может частично перенести способ действия на аналогичный материал.

Выраженное снижение обучаемости характерно для обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Неполное/частичное выполнение задания возможно только при большом объеме обучающей, направляющей и организующей помощи дефектолога. Перенесение способа действия на аналогичный материал ограничено, требуется многократное повторение способа выполнения задания.

Резкое снижение обучаемости характеризует обучающихся с тяжелой умственной отсталостью. Даже при условии большого объема организующей и обучающей помощи дефектолога, обучающийся часто не в состоянии выполнить задание. Перенос способа действия на аналогичный материал отсутствует.

Грубое снижение обучаемости характерно обучающимся с глубокой умственной отсталостью. Деятельность может полностью отсутствовать. Перенос способа действия на аналогичный материал отсутствует.

1. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Усваивают АООП обучающихся с УО (ИН) (**Вариант 1**)

Затруднения в психическом развитии детей этой группы обусловлены особенностями их высшей нервной деятельности. В подавляющем большинстве случаев интеллектуальные нарушения являются следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза.

В патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сферы, а также когнитивные процессы — восприятие, мышление, деятельность, речь и поведение. В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и стойкое снижение познавательной активности. Поэтому образование детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) остается нецензовым. Обучающиеся имеют свои учебники, которые формируют базовые учебные действия.

Современные научные представления об особенностях психофизического развития разных групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позволяют выделить образовательные потребности, как общие для всех обучающихся с ОВЗ. Это: время начала образования, содержание образования, разработка и использование специальных методов и средств обучения, особая организация обучения, расширение границ образовательного пространства, продолжительность образования.

2. Обучающиеся, имеющие интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести (у некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение) **усваивают АООП обучающихся с УО (ИН) (Вариант 2) в части результатов обучения, определенных в СИПР,** учитывающей индивидуальные образовательные потребности обучающегося с умственной отсталостью.

Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний. Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи. У детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи. Для них характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание.

По уровню сформированности речи выделяются дети с отсутствием речи, со звукокомплексами, с высказыванием на уровне отдельных слов, с наличием фраз. При этом речь невнятная, косноязычная, малораспространенная, с аграмматизмами. Внимание обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью крайне неустойчивое, отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, отвлекаемости. Слабость активного внимания препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий.

Процесс запоминания является механическим, зрительно-моторная координация грубо нарушена. Детям трудно понять ситуацию, вычленив в ней главное и установить причинно-следственные связи, перенести знакомое сформированное действие в новые условия. Психофизическое недоразвитие характеризуется также нарушениями координации, точности, темпа движений. У части детей с умеренной умственной отсталостью отмечается замедленный темп, вялость, пассивность, заторможенность движений. У других – повышенная возбудимость, подвижность, беспокойство сочетаются с хаотичной нецеленаправленной деятельностью. У большинства детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются трудности, связанные со статикой и динамикой тела.

Наиболее типичными для данной категории обучающихся являются **трудности** в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков и др. Степень сформированности навыков самообслуживания может быть различна. Некоторые обучающиеся полностью зависят от помощи окружающих при одевании, раздевании, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур и др. Запас знаний и представлений о внешнем мире мал и часто ограничен лишь знанием предметов окружающего быта.

Дети с глубокой умственной отсталостью часто не владеют речью, они постоянно нуждаются в уходе и присмотре. Значительная часть детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью имеют и другие нарушения, что дает основание говорить о тяжелых и множественных нарушениях развития (ТМНР). Динамика развития детей данной группы определяется рядом факторов: временем возникновения и сроками выявления отклонений, характером и степенью выраженности каждого из первичных расстройств, спецификой их сочетания, а также сроками начала, объемом и качеством оказываемой коррекционной помощи.

В связи с выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, мышления, внимания, памяти и др. у обучающихся с глубокой умственной отсталостью, ТМНР возникают непреодолимые препятствия в усвоении «академического» компонента различных программ дошкольного, а тем более школьного образования. Интерес к какой-либо деятельности носит кратковременный, неустойчивый характер.