

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ



ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Пособие для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования

*Рекомендовано
научно-методическим учреждением
«Национальный институт образования»
Министерства образования
Республики Беларусь*

Минск



Национальный институт образования

2023

УДК 376.091.3

ББК 74.3

Т38

А в т о р ы:

**Т. Н. Юрок, О. С. Хруль, С. Н. Феклистова, Е. В. Рахманова,
Е. С. Иванцевич, Т. П. Ярошевич, А. А. Сасс, О. Ф. Валькович**

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра коррекционной работы педагогического факультета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» (кандидат педагогических наук, доцент *Е. А. Харитонова*);

учитель-дефектолог государственного учреждения образования «Средняя школа № 18 г. Борисова» *Ю. В. Лебедева*

Т38 **Технологизация инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития : пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образоват. программы общ. сред. образования, образоват. программы спец. образования на уровне общ. сред. образования / Т. Н. Юрок [и др.]. — Минск : Национальный институт образования, 2023. — 256 с.**

ISBN 978-985-893-517-7.

В пособии охарактеризованы теоретические основы технологизации инклюзивного образования. Представлены технологии развития игровой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, школьной адаптации, дифференцированного обучения по учебным предметам на I ступени общего среднего образования, организации самостоятельной работы на учебных занятиях.

УДК 376.091.3

ББК 74.3

ISBN 978-985-893-517-7

© Оформление. НМУ «Национальный институт образования», 2023

ВВЕДЕНИЕ

Современное состояние образования в Республике Беларусь свидетельствует, что в стране определены пути развития системы образования лиц с особыми образовательными потребностями, отражающие процессы демократизации и гуманизации общества и выступающие базой для становления в стране инклюзивного образования. Признание инклюзивного образования обязывает искать пути его дальнейшего совершенствования. Технологии, используемые в интегрированном, совместном обучении и воспитании имеют особенности: они динамичны, предполагают групповую или коллективную деятельность учащихся, импровизацию. Актуальными являются технологии развития игровой деятельности (автор — Т. Н. Юрок), школьной адаптации (автор — О. Ф. Валькович), дифференцированного обучения (авторы — Е. С. Иванцевич, О. С. Хруль на примере учебного предмета «Человек и мир»; С. Н. Феклистова на примере учебных предметов «Математика», «Литературное чтение»; Т. П. Ярошевич на примере учебного предмета «Русский язык»), организации самостоятельной работы (авторы — О. С. Хруль, А. А. Сасс на примере учащихся с нарушениями зрения, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; С. Н. Феклистова на примере учащихся с нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи; Е. В. Рахманова на примере учащихся с расстройствами аутистического спектра). Эти технологии предполагают в меру возможностей и с учетом особых образовательных потребностей учащихся с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) включение их в творческую, самостоятельную, рефлексивную деятельность, которая носит развивающе-коррекционный и адаптивно-социализирующий характер.

Эффективность реализации принципа инклюзии в образовании значительно повышает использование интерактивных методов, адаптированных и модифицированных заданий и упражнений, учитывающих особые образовательные потребности детей. Их отличительное свойство — учащиеся получают знания и опыт только в результате взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Обязательное требование — позитивность взаимодействия. Происходит активное, эмоционально окрашенное общение.

Ценность названных технологий инклюзивного образования заключается в том, что они носят интерактивный характер. В процессе взаимодействия укрепляется личностная позиция, формируется инклюзивная культура учащихся, возникает уверенность в своих силах, проявляется помогающее поведение. Технологизация инклюзивного образования на основе адаптивной и интерактивной деятельности позволяет индивидуализировать процесс обучения, освоить навыки учебной работы, расширить и приобрести новый социальный опыт. Учащиеся с ОПФР учатся играть, вступать в коммуникацию, взаимодействовать, осуществлять презентацию себя и включать других в круг общения.

Технологизация предъявляет новые требования к педагогическим работникам. Им необходимо владеть многочисленными приемами дифференцированной работы, находить нестандартные решения трудных ситуаций, воспитывать самостоятельность. Образовательный процесс в условиях интерактивной деятельности трудно просчитать во всех деталях. Педагог действует в условиях множественности решений и непредсказуемости результата. Это требует педагогической грамотности, терпимости к разным поворотам событий. Толерантность, доброжелательность, гуманизм помогают услышать каждого, вовлечь в работу всех учащихся, предоставить им право на ошибку, правильно реагируя на неточности, уважая свободу личности, обеспечивая свободу мышления и выражения взглядов.

Технологии инклюзивного образования имеют общие черты. Главная особенность — динамизм занятия. Учебный и воспитательный процессы обеспечивают творческую атмосферу и деятельность в оптимальном режиме каждому учащемуся, учитывая особые образовательные потребности каждого.

Предлагаемые технологии решают задачу преодоления репродуктивного характера мышления и рецептурного подхода к процессу обучения. В современном учреждении образования педагогических работников не должны волновать вопросы только следующего характера: «Как формировать задачи урока и отражать коррекционную работу?», «Планы составлять на один день или неделю?», «Сколько минут должна занимать вводная часть урока, физкультурная минутка, оценивание?». Современные технологии инклюзивного образования наиболее точно выражают слова *наличие альтернативных точек зрения, приближенность учения к житейским ситуациям* и в то же время *обобщенность, позволяющая овладевать алгоритмом поведения и функциональной грамотностью*.

Главным признается не умение учащихся конкретизировать общее содержание. Учащиеся с ОПФР могут рассказать правила вежливого поведения, как они поступят в той или иной ситуации. Однако при воссоздании на занятии непосредственной ситуации выявляется их беспомощность, несостоятельность. Они могут дать развернутый ответ, но применить знания не умеют. Недостаточное внимание уделяется социальной, жизненной компетенции учащихся, т.е. способности и готовности применять знания в жизненно значимых ситуациях.

В предлагаемых материалах нет четких указаний. Важны не только образовательные результаты, но и образовательные условия, в которых происходит обучение и воспитание учащихся. Создание атмосферы взаимодействия, свободного обмена мнениями, повышение меры самостоятельности учащихся позитивно влияет на учебные достижения.

Устойчивый эффект дает включение учащихся в разнообразные виды деятельности, воссоздание на учебных занятиях положительного микроклимата. Материально-техническая оснащенность учебного процесса является необходимым, но недостаточным фактором успешности. Детский климат, мотивационно-аффективные факторы существенно влияют на учебные успехи учащихся.

Все современные технологии образования, в том числе инклюзивного, основываются на признании уникальности, индивидуальной неповторимости каждого учащегося (А. И. Севрук, Е. А. Юнина). Это делает приоритетными те технологии, которые позволяют учесть в наибольшей мере интересы субъектов образовательного процесса. Учащийся в образовательном пространстве имеет внутреннюю свободу, ему представляется выбор одного или нескольких правильных, с его точки зрения, решений из нескольких или многих предложенных. Каждый учащийся на учебных занятиях активен, организуется деятельность, формирующая у него социально значимые качества: самостоятельность, веру в себя, ответственность, заинтересованность, доброжелательность. Учащийся не остается пассивным, равнодушным. Технологизация реализует задачу ценностного отношения к человеку, каждому учащемуся, обеспечивает ему субъектность в образовательном процессе.

Гуманный способ отношений между учащимися и всеми участниками образовательного процесса делает объективно необходимыми субъект-субъектные взаимодействия. Отношения беспрекословного подчинения, выражающие авторитарную позицию, становятся неприемлемыми. Монологичный способ объяснения обучения сменяется диалогичным. Проявляется забота о здоровье учащихся. Не допускается запугивание, тревожность, страх. Учащийся не должен испытывать отрицательные эмоции или бояться получить более низкий балл. Снимается напряжение, создается ситуация успеха. Дети включаются в коммуникацию. Они открыты

к диалогу. Их отличает искренность, желание прийти на помощь при затруднениях товарища. Авторитарность сменяется диалогичностью.

Технологии современного инклюзивного образования основываются на учете соотношения интеллекта и аффекта (Л. С. Выготский). Как известно, соотношение этих психических процессов меняется, но в младшем школьном возрасте сказывается преобладание эмоциональных стимулов в деятельности учащихся с ОПФР. Чрезмерная знаниевая ориентированность, «интеллектуализация» процесса обучения и воспитания может нанести вред здоровью и процессу обучения. Эмоции, чувства, учет образного мышления позволяют достичь больших успехов.

Современное образование лиц с ОПФР должно обеспечивать усиление практической, жизненной, коррекционно-развивающей направленности образования. Отрыв изучаемого материала от проблем повседневной жизни усложняет образование, делает его формальным. Современное учреждение образования призвано обеспечить развитие личности, ослабление или устранение имеющихся нарушений. Это соответствует духу времени и здравому смыслу. Упрощение содержания обучения только повысит его уровень, поскольку позволит освободить больше времени на деятельность и ее анализ. Развивается эмоционально-чувственное восприятие учащихся и обеспечивается их комфортность в процессе обучения и воспитания. Педагоги смогут больше заниматься нравственным воспитанием учащихся, формированием экзистенциальной сферы (интуиции, личного опыта, личной рефлексии).

Технологизация инклюзивного образования подчинена решению задач обеспечения функциональной грамотности лиц с ОПФР для жизни в современном обществе.

***Особенности развития игровой деятельности детей
с интеллектуальной недостаточностью***

Игровой деятельности отводится центральное место в процессе воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Она является системообразующим элементом всего воспитательного процесса, содержания любой программы для учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования. В соответствии с ним выстраивается работа по всем разделам учебной программы образования детей с интеллектуальной недостаточностью.

Для учащегося с интеллектуальной недостаточностью игра должна стать ведущей деятельностью, обеспечивать зону его ближайшего развития, оказывать воздействие на развитие всех психических процессов и функций и личности в целом.

Для ознакомления детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающей действительностью во всем многообразии форм взаимодействия между людьми путем моделирования и интерпретации отношений между ними необходимо проводить специально организованные игры с учетом закономерностей развития игровой деятельности данной категории детей. Этому будет способствовать использование технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игровой деятельности у детей

с интеллектуальной недостаточностью, следует выделить запаздывание и значительные отклонения (от показателей типичного развития) в формировании предпосылок игровой деятельности (ориентировочная и предметная деятельность, эмоциональное общение), познавательной деятельности, в овладении статическими функциями, речью. При внутриутробном и раннем органическом поражении центральной нервной системы, неблагоприятной социальной ситуации наиболее страдают биологический фактор и фактор активности. Длительные функциональные ограничения в сочетании с невозможностью самостоятельно развернуть собственную (наследственную) программу развития приводят к тому, что почти все формы активности ограничены. Запаздывание возникновения предпосылок предметно-практических действий (захвата, удержания, интерсенсорной связи «рука — глаз») и их нарушение ведут к задержке формирования предметной деятельности и в последующем — игровой.

Формирование деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлено заторможенностью, нарушениями восприятия, недоразвитием пространственных представлений и мыслительных операций. Кроме того, у них возникают затруднения в усвоении способов общественного опыта. При тяжелых органических формах поражения нервной системы дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные проблемы в осознании себя как субъекта деятельности и взрослого как субъекта совместной деятельности. Затруднено возникновение целенаправленных предметно-опосредованных контактов, вследствие чего запаздывает способность к овладению игрушками и манипулированию с ними, выполнению действий путем проб и ошибок.

Неполноценная предметная деятельность усугубляет трудности в игровой деятельности. Они проявляются в следующем:

- нарушается целенаправленность игровой деятельности (ориентировки в игровой задаче, неумение преодолеть

возникшие трудности, «соскальзывание» с выполнения задачи);

- недостаточно критичное отношение к полученному результату (не соотносят предметное содержание и реальную значимость результатов);
- трудности переноса усвоенного опыта (используют свой опыт без учета поставленной игровой задачи, не переносят в незнакомую ситуацию);
- нарушается мотивация деятельности (в деятельности руководствуются мотивами, вызванными необходимостью выполнять требования взрослого, демонстрируют близкую мотивацию «здесь и сейчас»);
- возникают проблемы опосредования в речи собственной игровой деятельности (трудности в комментировании деятельности, объяснении плана действий, отчете о выполненном игровом действии);
- при интеллектуальной недостаточности имеют место неадекватные (бессмысленные) и некачественные игровые действия (трудности соотношения цели и действий, необходимых для достижения результата).

В некоторых случаях за неумением действовать с игрушками, отсутствием опыта их использования в соответствии с функциональным назначением дети с интеллектуальной недостаточностью используют действия с игрушками, напоминающими манипуляции с кубиками и машинками, или пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывают некоторые игрушки.

Без специального обучения игра не является для рассматриваемой категории детей ведущим видом деятельности. Можно выделить основные трудности в игровой деятельности, которые заключаются в недостаточной сформированности ее предпосылок:

- «соскальзывание» с игровой задачи, эмоциональная пассивность, слабая мотивация деятельности;
- непонимание связей между звеньями игровых действий, отсутствие ориентировки в игровой деятельности;

- неспособность осуществлять переход от одного игрового действия к другому, используя адекватные способы действий;
- социальный игровой план подавляется предметным, замещение проявляется на предметном уровне;
- несформированность целостного механизма ролевой игры: неполноценное предметное, позиционное, ситуативное замещение.

В ходе реализации технологии развития игровой деятельности особое внимание должно быть направлено на преодоление указанных трудностей. Вторичные нарушения, возникающие при отсутствии коррекционно-педагогической помощи с первых лет жизни, приобретают характер социальной дезадаптации. Поэтому профессиональная помощь детям с интеллектуальной недостаточностью является весьма актуальной и необходимой. Для развития их игровой деятельности и личности в целом педагогу необходимо ориентироваться на некоторые потенциальные ресурсы и положительные возможности каждого учащегося с интеллектуальной недостаточностью:

- изучение научно-методической литературы по вопросам образования детей с интеллектуальной недостаточностью с целью возможности разработки многоуровневых программ обеспечения выбора индивидуализированного образовательного компонента в соответствии с потребностями и способностями личности;
- использование собственных психофизиологических и познавательных возможностей детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе реализации технологии развития игровой деятельности;
- обязательное включение родителей в процесс реализации технологии развития игровой деятельности учащегося, имеющего нарушения интеллектуального развития;
- использование в процессе реализации технологии развития игровой деятельности взаимосвязи диагностического

компонента педагогической деятельности с аналитическим, коммуникативным, организаторским и исследовательским компонентами;

- осуществление гибкого и динамичного психолого-педагогического сопровождения с целью максимально возможного снижения зависимости учащегося от посторонней помощи, повышения уровня его адаптации к окружающей социальной и природной среде, овладения опытом здоровой, безопасной жизни.

В процессе реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью реализуются *цели* социальной интеграции, формирования игровой деятельности, овладения моделями взаимодействия друг с другом, развития творческого «Я», умения использовать разнообразные средства для передачи явлений действительности в игровой деятельности.

Задачи всестороннего развития и воспитания в игре успешно реализуются лишь при условии реализации психологической основы игровой деятельности в каждом возрастном периоде. В ходе овладения ролевой игрой, речью, продуктивной деятельностью учащийся осваивает три вида знака: образно-двигательный (образно-жестовый), вербальный и графический. Способность к знаковому преобразованию действительности (особенно в игре) является определяющей для детского сознания и основой социализации. Основу предметной деятельности (как предпосылки игровой) составляет образно-жестовая знаковая система (Л. С. Выготский). Формирование игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется в определенной последовательности с учетом онтогенеза игры учащегося.

Первый этап развития игровой деятельности — ознакомительная игра. Это действия-манипуляции с предметами (игрушками). Постепенно они переходят в ориентировочные действия-операции. По мотиву, заданному учащемуся взрослым с помощью предмета (игрушки), они олицетворяют собой предметно-игровую деятельность. Ее содержание состав-

ляют действия-манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предмета. Эта деятельность скоро меняет свое содержание: обследование направлено на выявление особенностей предмета-игрушки и перерастает в ориентированные действия-операции. Постепенно формируется предметная деятельность как основа игры; осуществляется организация игр «рядом», предоставление игрушек, развивающих сенсорную и моторную сферы учащегося, вызывающих радостный отклик; поощряется появление любимых (предпочитаемых) игрушек.

Второй этап игровой деятельности — отобразительная игра (предметно-отобразительная). Развитие игры и предметной деятельности смыкается и одновременно расходится. Различия начинают проявляться в способах действий. Отдельные предметно-специфические операции переходят в ранг действий, направленных на выявление специфических свойств предмета и достижение с помощью данного предмета определенного эффекта. Меняется психологическое содержание: действия учащегося, оставаясь предметно опосредованными, имитируют в условной форме использование предмета по назначению. Постепенно зарождаются предпосылки сюжетно-ролевой игры.

На втором этапе обучения происходит формирование отдельных игровых действий: по подражанию, образцу, словесной инструкции. От предметно-отобразительной игры переходят к обучению сюжетно-отобразительной игре.

Условно можно выделить четыре периода обучения сюжетно-отобразительной игре (Н. Д. Соколова, С. Н. Феклистова):

- 1) разыгрывание сюжетов, включающих одно событие;
- 2) отображение сюжетов, состоящих из нескольких последовательных действий;
- 3) отображение цепочки игровых действий в рамках одного сюжета, вступление в элементарное взаимодействие;
- 4) объединение сюжетов в логическую цепь; побуждение к переходу от игры «рядом» к игре «вместе»; создание

условий для эмоционального реагирования, появления желания участвовать в игре; помощь в освоении разных видов игрушек; обучение способам использования игрушек и иных предметов в разных видах игр.

На третьем этапе от сюжетно-отобразительных игр постепенно переходят к обучению сюжетно-ролевым играм, основывающимся на социально-бытовом опыте детей. Обогащаются представления детей о роли каждого члена семьи, способах общения между ними. Уточняются и закрепляются представления о разнообразных отношениях людей в процессе трудовой деятельности. Постепенно осуществляется переход к формированию умений принимать на себя определенные роли и действовать в игре соответственно им, учитывая ролевую позицию партнера (мама и дочка, шофер и пассажиры). В игре воспитываются социально приемлемые нормы взаимоотношений между людьми, формируются умения адекватно вести себя, регулировать свое поведение в соответствии с требованиями ситуации и нормами морали. Возникают первые ролевые игры, в которых учащийся берет на себя роль, отображая действия близких взрослых (мамы, бабушки). В игре обычно доминирует предметное содержание — учащийся осуществляет определенное действие с куклой — одевает, кормит, укладывает ее спать. В течение года игровые действия, объединенные общим сюжетом, усложняются. Учащийся начинает отражать в своей игре жизненный опыт, выполняя в условном игровом плане действия взрослых, берет на себя новую роль (продавца, доктора). В сюжетно-отобразительной игре по подражанию действиям взрослых он замещает реальные предметы игрушками и другими предметами-заместителями (кормит куклу палочкой). В игре учащийся строит игровые цепочки, передавая последовательность близких его бытовому опыту действий, берет на себя роли, действует в воображаемом плане от имени другого лица, подчиняет им свое поведение.

Усложняется сюжет и содержание игр. Игры приобретают более устойчивый характер, увеличивается количество

их участников. Постепенно учащийся овладевает способом замещения: наряду с реальными предметами использует предметы-заместители, позицию «Я» заменяет игровой ролью. Совместные игры начинают преобладать над индивидуальными и играми «рядом», однако достаточной согласованности между участниками еще нет и продолжительность ее невелика. В процессе игрового взаимодействия учащиеся постепенно овладевают коммуникативными умениями, способами словесной регуляции действий.

На четвертом этапе продолжается обучение сюжетно-ролевой игре, усложняется ее содержание, постепенно увеличивается количество ролей. Дети учатся перевоплощаться в образы реальных и сказочных персонажей (при направляющем участии взрослого), передавать их характеры, используя разные движения, жесты, слова. У учащихся продолжают формироваться умения проявлять соответствующую эмоциональную реакцию, понимать мотивы поведения героев. Среди игр ведущее место начинает занимать сюжетно-ролевая игра с несложным сюжетом и небольшим числом играющих. Содержанием игр являются яркие детские впечатления, представления об окружающем мире. Сюжет игр отображает взаимоотношения между членами семьи в различных жизненных ситуациях («Чаепитие с гостями», «Бабушка заболела», «Новоселье»), труд взрослых («Парикмахерская», «Магазин») и др. Происходит разделение игровых и реальных взаимодействий учащихся. Совершенствуется сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок отображает события общественной жизни, выходящие за рамки его опыта. Он начинает осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, одни роли становятся более привлекательными, чем другие. Речь, сопровождающая реальные отношения детей, отличается от ролевой речи. Учащиеся уже могут распределять роли до начала игры и строить свое поведение, придерживаясь роли. Однако могут возникать

конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Наблюдается организация игрового пространства, в котором выделяются смысловой «центр» и «периферия» (в игре «Больница» таким центром оказывается кабинет врача, в игре «Парикмахерская» — зал стрижки, а зал ожидания выступает в качестве периферии игрового пространства). Действия детей в играх становятся более разнообразными. Структура любой игры включает мотив, тему, сюжет, игровые действия, игровые роли, воображаемые ситуации, игровой материал.

В методике сюжетно-ролевой игры выделяют по степени сложности игровые сюжеты (Н. Я. Михайленко):

- сюжеты с одним персонажем, одним действием, одной ситуацией. Для усложнения игры можно использовать 2—3 действия (цепочка действий);
- сюжеты, включающие нескольких действующих лиц с одинаковыми видами действий в одной ситуации. Усложнить игру можно добавлением количества персонажей (несколько мам кормят дочек);
- сюжеты, включающие двух дополняющих друг друга персонажей (мама — дочка), которые взаимодействуют в одной ситуации. Усложнить игру можно добавлением нескольких ситуаций и нескольких персонажей;
- сюжеты, в которых, кроме набора действий и связей, присутствуют отношения между персонажами (дети слушают маму). В совместных играх формируются система взаимоотношений между ними, их взаимные привязанности, симпатии и антипатии. Игровое взаимодействие сопровождается речью, соответствующей и по содержанию, и интонационно взятой роли.

Вместе с тем использование конкретного вида игры (предметно-отобразительной, дидактической, сюжетно-отобразительной, подвижной, сюжетно-ролевой) определяется в соответствии с возрастом учащегося и степенью нарушения его развития.

Педагогические условия развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью

Развитие всех аспектов личности учащегося с интеллектуальной недостаточностью возможно на основе использования технологии развития игровой деятельности.

Основное средство развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью — специально организованное обучение, базирующееся на использовании прямых и косвенных методов руководства игрой. Это обусловлено тем, что самостоятельно только в процессе общения с окружающими людьми учащийся не способен овладеть знаниями (представлениями) и умениями, необходимыми для полноценной игры. Обучение рассматривается как целенаправленное взаимодействие педагога и учащегося. В ходе него происходит организация и управление познавательной и практической деятельностью, обеспечивающей овладение навыками, умениями и знаниями (представлениями), отношением с окружающей действительностью. Благодаря обучению учащемуся с интеллектуальной недостаточностью становятся доступны различные виды детской деятельности.

Процесс обучения игре учащегося с интеллектуальной недостаточностью строится с учетом закономерностей развития у нормотипично развивающихся детей. Это вытекает из признания общности закономерностей психического развития нормально развивающегося учащегося и учащегося, имеющего особенности психофизического развития. Следовательно, в подходах к процессу обучения игре нормально развивающихся детей и с интеллектуальной недостаточностью, а также в решении конкретных методических вопросов можно выделить общие черты. К ним относятся:

- построение процесса обучения игре на основе системы дидактических принципов;
- общность содержания обучения игре нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальной недостаточностью;
- комплексный характер обучения игре;

- использование разнообразных форм организации процесса обучения игре, а также различных сочетаний методов и приемов, обеспечивающих формирование знаний (представлений), умений и навыков;
- организация развивающей среды.

Процесс обучения игре строится на основе системы не только общеобразовательных, но и специальных дидактических принципов.

Содержание детских игр всегда отражает особенности деятельности людей в тех социальной среде и культуре, в которых они воспитываются. Поэтому все современные программы воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью содержат перечень сюжетно-ролевых игр, например «Семья», «Доктор», «Магазин» и др.

Комплексный характер обучения игре предполагает формирование у детей не только игровых действий, но и системы представлений о жизни и деятельности людей, их взаимоотношениях, а также обогащение социального и эмоционального опыта и др. Это наблюдается в ходе становления представлений учащегося о себе, окружающем природном и социальном мире в процессе различных видов деятельности.

При обучении игре детей с интеллектуальной недостаточностью возможно использовать разнообразные формы ее организации (занятие, наблюдение, экскурсию, труд, а также свободные игры и занятия).

Обучение игре осуществляется на основе включения в технологию развития игровой деятельности сочетания методов и приемов, применяемых в соответствии с решаемыми задачами и с учетом индивидуальных возможностей детей данной категории. В процессе формирования представлений учащихся о труде взрослых, предметах и орудиях труда используются упражнения, дидактические игры, наблюдения, чтение художественной литературы, беседы, рассказы, знакомство с различным иллюстративным материалом (картины, фотографии, продукты изобразительной деятель-

ности детей), учитывая уровень познавательной активности каждого учащегося, овладения двигательными функциями эмоционального и ситуативно-делового общения.

Организация развивающей среды — необходимое условие развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Она подробно представлена в различных программах для учащихся данной категории. При этом основные требования к характеру и организации развивающей среды остаются едиными.

Вместе с тем процесс обучения детей с интеллектуальной недостаточностью (как в целом, так и в игре в частности) имеет особенности: индивидуальный и дифференцированный подходы, сниженный темп обучения, структурная простота содержания знаний (представлений) и умений, повторность в обучении, самостоятельность и активность учащегося в процессе обучения.

Необходимость осуществления индивидуального и дифференцированного подходов в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью игровым действиям обусловлена тем, что нарушения в их психофизическом развитии проявляются разнообразно. В организации работы с учащимся педагогам необходимо учитывать не только проявления имеющихся у него нарушений в развитии, но и характер медикаментозного лечения, получаемого в данный момент. Зачастую оно оказывает сильное влияние на состояние психических процессов, эмоционально-волевой сферы. Корректная и методически грамотная организация игровой и других видов деятельности в этот период может способствовать усилению эффективности проводимого лечения, укреплению нервной системы учащегося и его психического здоровья.

Индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении и игре детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляются посредством использования индивидуальных и групповых форм. Они дают возможность реализовать индивидуальные коррекционно-образовательные программы, разрабатываемые для каждого учащегося. Основная

работа по формированию у детей необходимых для овладения игрой представлений о деятельности и взаимоотношениях людей, а также игровых действий осуществляется учителем-дефектологом, воспитателем в процессе групповых и индивидуальных игр-занятий. Они проводятся со всеми учащимися, планируются в системе, для них отводится постоянное время в режиме дня.

В основе отбора содержания работы по развитию игровой деятельности у всех учащихся класса, а также в основе разделения детей на подгруппы лежит тщательное их изучение. Результаты обследования позволяют создать индивидуальную программу развития каждого учащегося. Ее содержание построено с учетом особенностей возраста, протекания психических процессов, темпа продвижения и расширения зоны ближайшего развития, потенциальных возможностей овладения знаниями об окружающей действительности и, в частности, игровыми действиями, особенностей эмоционально-волевой сферы, интересов и др.

Активная деятельность учащегося — ведущий фактор его психофизического развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Именно в активной деятельности учащийся овладевает представлениями о себе и окружающей действительности, умениями и навыками, связанными с разными видами доступной ему деятельности. Осваивая социальный опыт, познавая окружающий мир, учащийся становится его исследователем, преобразователем. Постепенно он приобретает все более широкий собственный опыт взаимоотношений с миром людей и вещей, расширяются его возможности познания и проявлений самостоятельности. У детей с интеллектуальной недостаточностью уже на ранних этапах онтогенеза ярко проявляется снижение познавательной активности и отсутствие интереса к окружающему миру. Поэтому они нуждаются в постоянной активизирующей стимуляции извне. В качестве такого средства выступает

именно процесс обучения, в который учащийся включается с помощью взрослого. Активность и самостоятельность учащегося обеспечивают разнообразные методы и приемы обучения в различных сочетаниях. Особая роль принадлежит практическим и наглядным методам. Их рациональное использование способствует воспитанию достаточно точных и емких представлений. На первых этапах формирования предметно-игровых и игровых действий большое значение имеет использование приемов: совместные действия учащегося и взрослого, выполнение детьми действий по подражанию взрослому, образцу, демонстрируемому взрослым. Словесная инструкция и действия детей по собственному замыслу используются на этапе закрепления и повторения формируемых действий. Они применяются на фоне высокой эмоциональной активности педагога и детей. Это позволяет привлечь внимание, вызвать интерес к содержанию действия у каждого учащегося, наладить положительный эмоциональный контакт между взрослым и учащимся, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием развития учащегося.

Необходимость повторности в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью вызвана особенностями формирования у них условно-рефлекторных связей. Повторность предусмотрена во всех образовательных областях программы воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, в том числе и в коррекционных занятиях «Формирование игровой деятельности». Повторность в формировании игровой деятельности обусловлена тесной взаимосвязью содержания коррекционной программы «Формирование игровой деятельности» и других коррекционных программ. Непосредственное формирование представлений о деятельности и взаимоотношениях людей осуществляется на занятиях по формированию представлений о себе, окружающем природном и социальном мире и по развитию речи. Многие умения, необходимые для игры, формируются в повседневной

жизни, процессе становления навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков.

В процессе одного игрового занятия, как правило, не удается сформировать у детей то или иное игровое действие или цепочку действий. Поэтому требуется проведение двух и более игр-занятий с одним и тем же содержанием. В ходе обучающих игр необходимо использовать разные игрушки, изменять условия выполнения действия. На игровых занятиях у учителя-дефектолога это будут одни игрушки, у воспитателя — другие. Например, если учащийся обучается купанию куклы, то купать следует разные куклы (маленькие и большие, куклу-мальчика и куклу-девочку, резиновые, пластмассовые и тряпичные куклы). Соответственно меняется и игровое оборудование, необходимое для выполнения отдельных операций. Например, для обучающих игр с различными игрушками предлагаются следующие варианты игровых сюжетов: «Познакомимся с Аней», «Кукла Аня пляшет и поет», «Кукла Аня ходит», «Кукла Аня и медвежонок Даня», «Во что одета кукла Аня?», «Кукла Аня и кукла Ваня», «Моем руки Ане», «Купание куклы Ани», «Угостим Аню чаем», «Накормим Аню обедом», «Укладывание Ани спать», «Завтрак куклы Маши», «У нас в гостях кукла Катя», «Кукла Катя хочет спать», «Кукла Катя проснулась», «День рождения белого медвежонка Умки», «Медвежонок Умка приходит в гости к медвежонку Дане», «Медвежата Даня и Умка приходят в гости к кукле Ане», «Прогулка малышей», «Купание малышей-голышей», «Стирка одежды», «Кукла Аня и кукла Катя наряжают елку», «Куклы ждут Деда Мороза», «Новогодний праздник», «Медвежонок Умка на новогоднем празднике», «Медвежата идут на прогулку с детьми», «Оденем кукол на прогулку», «Поездка в поезде», «Поездка на автобусе», «Поездка на поезде в осенний лес», «Поездка на поезде в зимний лес», «Летнее путешествие на поезде», «Поездка на автобусе в кукольный театр», «Поездка на автобусе в гости к кукле Ане» и др. Следует предлагать

различные наборы игрушек для самостоятельных игр, в которые дети играют ежедневно.

Повторность в обучении предполагает также обеспечение условий для переноса формируемых навыков, умений и знаний (представлений) в новые ситуации, на оперирование новым материалом. Перенос формируемых навыков, умений и знаний (представлений) — одна из самых сложных операций для детей с интеллектуальной недостаточностью, так как у них затруднено самостоятельное их использование в новой ситуации, на новом содержании. Поэтому переносу навыков, умений и знаний (представлений) необходимо специально обучать. Пути обучения переносу следующие: использование разнообразных игрушек в процессе обучающих игр-занятий; самостоятельные игры детей в игровом уголке в других условиях, отличающихся от условий на занятиях, и с другим игровым оборудованием; игры на прогулке; игры детей дома с родителями; постепенное от года к году обогащение игрового опыта детей на основе одного и того же сюжета.

Успешность процесса обучения игре детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлена использованием в его построении комплексного подхода. Он представляет собой систему педагогических мер, способствующих возникновению и развитию сюжетно-ролевой игры. Последовательное его применение обеспечивает формирование всех компонентов игровой деятельности: потребностно-мотивационного, целевого, операционного, содержательного.

Комплексный подход в обучении игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью включает следующие компоненты:

- изучение игровой деятельности детей;
- организация пространственно-развивающей среды;
- ознакомление детей с окружающим природным и социальным миром в процессе их активной деятельности;
- проведение обучающих игр;
- общение взрослого с детьми в процессе игры.

Комплексный подход предполагает обучение сюжетно-ролевой игре в тесной связи с обучением детей по другим образовательным предметам учебного плана специального учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью. Реализация комплексного подхода к обучению сюжетно-ролевой игре детей с интеллектуальной недостаточностью разной степени выраженности и возраста определяет направления коррекционно-развивающей работы:

- ознакомление с окружающим миром с целью формирования представлений об объектах окружающей действительности и последующего отражения их внешних и внутренних свойств, функциональных возможностей в самостоятельной игре;
- формирование познавательных действий и ориентировки в пространстве: а) в реальном — на основе предметной и предметно-игровой деятельности; б) отраженном в различных знаках — с предметами-заместителями (игрушками, графическими изображениями) в ходе игровой, предметно-практической, элементарной трудовой деятельности; в) условном, символическом — в моделируемой воображаемой ситуации;
- обучение принятию игрового образа, роли:
 - ▶ восприятие собственного тела, наблюдение за своими движениями, наблюдение за возможностями педагога заменять реальное поведение на игровое;
 - ▶ овладение действиями с различными игрушками в ходе режиссерских игр;
 - ▶ овладение отдельными действиями в рамках образа с помощью переодевания в ходе образных игр;
 - ▶ овладение действиями детализации образа в ходе образных и сюжетно-ролевых игр;
 - ▶ взаимодействие участников в ходе сюжетно-ролевых игр;
- развитие психомоторики, обуславливающей точность выполнения задуманного действия, модели:
 - ▶ овладение движениями частей тела, действиями с реальными предметами;

- ▶ овладение движениями с предметами-заместителями (с крупными, а затем меньшими по размеру предметами, объемными и плоскостными их моделями);
- ▶ овладение движениями с условными изображениями и отдельными деталями предметов, костюмов и др.;
- овладение различными средствами межличностного общения и развитие функций речи:
 - ▶ умение согласовывать действия (с игрушками), телодвижения со словами педагога;
 - ▶ умение произносить отдельные реплики в ходе отобразительных и сюжетно-ролевых игр;
 - ▶ модулирование и интонирование речи в ходе отобразительных и сюжетно-ролевых игр.

Специфика технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью

При организации игровой деятельности учащихся с ОПФР и нормотипичных сверстников в условиях инклюзии следует использовать некоторые методические приемы:

- приемы, способствующие обогащению содержания игры, — исполнение педагогическим работником главной роли; индивидуальная игра педагогического работника с учащимся, при этом педагогический работник исполняет главную роль; внесение образных игрушек; прием параллельной игры; прием ролевой игры с продолжением; активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на стимулирование желания продолжать игру и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровой задачи, на отражение в игре новых сторон жизни; игра в телефон; обыгрывание с помощью кукол сюжетов жизни в школе; разыгрывание с учащимися воображаемых ситуаций;
- приемы, способствующие регулированию игровых взаимоотношений, — игры, облегчающие адаптацию («приходите ко мне в гости»); участие педагогического работника

в игре (главная роль); использование многоперсонажного сюжета (2 врача, 2 шофера); внесение кукольного персонажа, постановка правил поведения от его лица; создание разновозрастных игровых триад;

- косвенные приемы руководства — обновление игровых уголков (внесение предметов-заместителей, съемных панелей); изменение игровой среды; наблюдение, экскурсия; создание воображаемой ситуации; использование повседневного опыта учащегося.

В процессе организации совместной игровой деятельности учащихся как с нарушениями развития, так и нормотипичных педагогическому работнику необходимо:

- учитывать принцип уважения и доброжелательности для построения общения с учащимися;
- формировать у каждого учащегося чувство уверенности в своих силах, но вместе с тем оказывать ему необходимую практическую помощь;
- называть учащегося по имени, когда ему задаются вопросы или делаются замечания;
- использовать позитивную мотивацию в работе: создавать умышленные ситуации успеха и поощрения;
- не акцентировать внимание на физических особенностях учащегося;
- не проявлять излишнего любопытства по поводу нарушения учащегося, а также не выражать сентиментального сочувствия, которое раздражает детей;
- научить учащегося с особенностями психофизического развития пользоваться помощью нормотипичного сверстника;
- научить учащегося с особенностями психофизического развития ориентироваться в классе, коридоре, школе;
- по мере возможностей учащегося привлекать его к подвижным играм, спортивным мероприятиям.

Технология развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью включает методику обуче-

ния игре данной категории детей. Методика основана на закономерностях и последовательности естественного развития предметной и игровой деятельности (в онтогенезе). Кроме того, при коррекционном обучении большинства детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо использовать методы, приемы, альтернативные общепринятым в дидактике. Они позволяют повысить качество приспособления (адаптации) учащегося к среде, освоить адаптивные навыки, которые временно или навсегда заменят естественные навыки, если это необходимо (например, если учащийся не умеет говорить, нужно учить его указательным жестам или другим способам выражать свой выбор и т. д.). Основой коррекционно-развивающей работы является признание самооценности учащегося, уважения его потребностей и возможностей, создание развивающей образовательной среды. Педагогами и родителями выбирается деятельность для учащегося, соответствующая программе и его интересу, который можно поддерживать имеющимися средствами. Осуществляется наблюдение за собственными действиями учащегося и применяется направляющее участие взрослого в соответствии с ними. Например, если учащийся берет куклу, это подходящий момент, чтобы показать ему другие действия, которые можно производить с куклой (положить в кровать, накрыть одеялом). При этом используются элементы сюрпризности, игровые приемы, более яркие цвета, более громкие или необычные звуки, другая текстура материала. Важно добиться у учащегося с интеллектуальной недостаточностью признаков внимания или интереса к предложенному объекту, материалу, перед тем как учить его что-нибудь делать с ними.

Организация и осуществление коррекционно-развивающей работы указанной категории детей предполагает реализацию некоторых принципов:

► *нормализацию жизни*: создание условий для осуществления учащимся качественного жизненного цикла (суточного, недельного, месячного, годового), не ограничивающего

активность, способствующего развитию, ранней социализации, интеграции в обществе (ближайшего окружения);

▶ *учет общих закономерностей онтогенеза* (последовательности развития деятельности и психики), предполагающий соотнесение уровня развития учащегося с условно-нормативными показателями конкретного возраста и периода (школьный), определение *исходной позиции* для начала коррекционно-педагогической помощи и разработки *содержания* индивидуальной программы развития учащегося после его психолого-педагогического обследования в учреждении, оказывающем коррекционно-развивающую помощь;

▶ *обеспечение принципа удовольствия*, стимулирование у учащегося позитивных гедонических (чувственных) переживаний, радости в условиях эмоционального общения и совместной деятельности с окружающими людьми;

▶ *комплексный характер коррекционной работы* на коммуникативно-деятельностной, полисенсорной основе с учетом структуры нарушения психического и (или) физического развития учащегося;

▶ *системный анализ* фактов развития учащегося в условиях междисциплинарного взаимодействия специалистов (педагогов, психологов, социальных педагогов, музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре и ЛФК, медицинских работников) с целью последовательного осуществления коррекционно-педагогической работы на основе индивидуальной программы развития;

▶ *создание развивающей социальной и предметно-пространственной среды*, обеспечивающей достойное качество жизни и не ограничивающей активности учащегося в овладении социальными отношениями, познании окружающего мира;

▶ *учет индивидуальных особенностей* личности и ее образовательных потребностей; понимание трудностей учащегося и своевременное фиксирование его достижений; определение уровня актуального (выполняет сам) и зоны ближайшего развития (выполняет с помощью взрослого)

и осуществление коррекционно-развивающей работы с учетом исправления психофизических нарушений, указанных в индивидуальной программе: мышления, внимания, памяти; речи; сенсорной сферы; моторной сферы (общая моторика, тонкая моторика рук, лица, артикуляционная моторика); личностных, эмоциональных, нравственно-волевых, поведенческих характеристик;

▶ *педагогический оптимизм и направляющее участие взрослого* в совместной деятельности с учащимся и его родителями (законными представителями), позитивное видение развития учащегося и прогностическая оценка содержания, последовательности и результатов коррекционно-педагогической работы; направляющее участие взрослых в совместной деятельности с учащимся, установление обратной связи, расширение контактов учащегося с окружающими людьми;

▶ *соблюдение педагогической этики* в процессе работы с учащимся и семьей, соответствие педагога требуемым личностным, специальным и профессиональным характеристикам.

Общие задачи реализации технологии развития игровой деятельности:

- стимулирование интереса к игровой деятельности, побуждение к разнообразным действиям с игрушками;
- активизация звукоподражания, вокализации в процессе действий с игрушками;
- формирование умения детей играть «рядом», побуждение вступать в игровые и элементарные коммуникативные отношения со сверстниками в процессе игры;
- формирование умения детей отображать определенный сюжет в заранее подготовленной взрослым ситуации, обучение последовательно связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, отражающую реальные жизненные ситуации; выполнять простые постройки из строительного материала, использовать в играх природный материал;

- формирование у детей умений действовать по правилам, взаимодействовать друг с другом; действовать по определенному сигналу в подвижных играх;
- формирование эмоционально-положительного отношения к игрушкам, операционально-технической стороне игры;
- формирование умений выполнять игровые действия с предметами и образными игрушками, пользоваться бытовыми предметами-орудиями;
- обучение выполнению взаимосвязанных прямых и обратных действий с предметами, применению предметов-орудий при выполнении практических действий;
- развитие познавательной деятельности, стимулирование внимания и активности в дидактических играх, ориентированных на расширение сенсорного и социального опыта детей, жизненно значимого для детей «здесь», «сейчас», «сегодня»;
- развитие интереса и эмоционально-положительного отношения к элементам инсценировок знакомых сказок с использованием различных театральных средств;
- совершенствование операционально-технической стороны игры (действовать одной или двумя руками, удерживать, поворачивать игрушки и т. д.).

Коррекционная направленность обучения игре детей с интеллектуальной недостаточностью достигается посредством:

- обеспечения разнообразия игр, предупреждения доминирования каких-то определенных игровых идей;
- побуждения к переходу от игры «рядом» к игре «вместе»; создания условий для эмоционального реагирования, появления желания участвовать в игре; оказания помощи в освоении разных видов игрушек, обучения способам использования игрушек и иных предметов в разных видах игр;
- возможности выбора (желание принять или отвергнуть игрушку или способ действия с ней), не навязывая «правильного» выбора;

- побуждения детей к тому, чтобы они смогли воплотить в игре увиденное, услышанное, воспроизвести какое-то пережитое событие, в том числе под влиянием телевидения, видео и других средств информации, а также помощи детям в осмыслении полученной информации в соответствии с их уровнем развития;
- учета реакций учащегося на действия, исключения ситуаций негативного или неприятного опыта действия, обеспечения успеха деятельности;
- деления игровых заданий на отдельные шаги в случае затруднений учащегося;
- использования знакомых и новых обучающих ситуаций (преднамеренных и естественных), включения игровых действий в повседневную жизнь;
- побуждения детей к принятию самостоятельных решений, как, с кем, как долго и во что они хотят играть; наблюдения за тем, принимаются ли дети в игру или исключаются из нее, выяснения причин этого; проговаривания с детьми определенных границ и правил поведения;
- создания для детей игровой среды с различными игрушками разностороннего применения, предметами повседневной жизни, природными материалами, стимулами и свободным пространством, которые будут побуждать детей к различным играм; использования дидактических материалов, отвечающих интересам детей и стимулирующих их к самостоятельной деятельности.

Использование общепедагогических *методов* и *приемов* обучения в процессе проведения коррекционных занятий с детьми с интеллектуальной недостаточностью предусматривает специальный отбор и композицию таких методов и приемов, которые в большей степени отвечают особым образовательным потребностям каждого учащегося и специфике коррекционно-педагогической работы с ним. Общепедагогические методы используются не изолированно, а в необходимом сочетании друг с другом. Предполагается специфика реализации этого сочетания методов: тот или

иной метод, будучи ведущим, дополняется и подкрепляется одним-двумя дополнительными методами, сюда же подключаются различные общепедагогические и специальные приемы. Значительное своеобразие в отборе, композиции и применении методов обучения детей с интеллектуальной недостаточностью существует в группе методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.

В педагогической работе возможно применение таких методов обучения: *словесные* (пояснение, объяснение, рассказ, беседа, устная ориентировка в задании, оценка и планирование деятельности учащегося, инструкция и др.), *наглядные* (показ, демонстрация, наблюдение и др.), *практические* (совместные действия взрослого и учащегося «рука в руку», действия по подражанию, образцу, словесной инструкции, упражнения, опыты, различные практические действия). Приоритетными являются наглядные и практические методы обучения в сочетании со словесными, особенно на начальных этапах обучения. В последующем обучении возрастает удельный вес словесных методов обучения и воспитания. Словесная инструкция может быть простой («дай») и сложной («открой шкаф и достань коробку с цветными карандашами»). Взрослый является главным источником получения детьми опыта, так как подавляющее большинство детей с интеллектуальной недостаточностью не могут самостоятельно почерпнуть информацию и жизненный опыт из книг, средств массовой информации.

В процессе игровой деятельности особое внимание уделяется совместным действиям взрослого и учащегося при многократном повторении программного содержания в знакомых и новых упражнениях, на занятиях и в повседневной жизни. При освоении учащимся умения схватывать, ощупывать, манипулировать, выполнять предметные действия педагогу необходимо активно использовать прием работы «рука в руку» (взрослый берет руки учащегося в свои и действует вместе с ним), а также поддерживающие

и направляющие приемы. Позднее целесообразно применять активные приемы: выполнение действий по жестовой инструкции, показу с опорой на образец и в сочетании со словесным обозначением действия.

Комбинации различных сочетаний методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта и их адекватность той или иной педагогической ситуации определяют специфику реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Специальный образовательный процесс протекает с применением специальных образовательных (коррекционно-педагогических) технологий, а не просто отдельных сочетаний методов и приемов работы.

В процессе реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью можно использовать следующие *формы организации специального обучения*: индивидуальная, индивидуально-групповая, фронтальная.

В современной специальной педагогике *индивидуальная форма организации обучения* применяется в случае, когда в связи с особенностями познавательной деятельности учащегося с интеллектуальной недостаточностью требуются непрерывная индивидуальная психолого-педагогическая поддержка и пошаговый контроль, многократность повторения, когда его сенсорные и моторные системы испытывают значительные затруднения во взаимодействии с окружающим миром.

Индивидуально-групповая форма обучения в специальном образовании используется в качестве продолжения индивидуальной, когда достигнут некоторый коррекционно-педагогический эффект на индивидуальных занятиях. Например, коррекционные занятия (развитие речи, навыков самообслуживания, ориентировки в пространстве и др.), особенно в условиях интегрированного обучения, предполагают возможность работы с детьми в малых группах.

Фронтальные занятия также необходимы в условиях современного учреждения образования для детей с интеллектуальной недостаточностью. Их содержанием может быть деятельность художественного характера. Например, музыкальные занятия, показ инсценировки, игра-путешествие, знакомство с произведениями искусства и т. д. На этих занятиях важен эффект эмоционального воздействия и сопереживания, что приводит к повышению активности детей (познавательной, физической), побуждает учащегося к самовыражению.

Отметим также, что формами обучения детей с интеллектуальной недостаточностью на всех этапах развития игры может быть любой режимный момент: игровые занятия, прогулки, экскурсии, свободный досуг при направляющем участии взрослого. Важно приучать учащегося к постоянству и последовательности режимных моментов (уроки, отдых в определенное время).

Особую социальную и педагогическую значимость приобретает внедрение в процесс реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью специальных организационных форм активной дифференцированной помощи детям, испытывающим значительные трудности в усвоении игровых действий, адаптации к социальным требованиям общества в условиях учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования.

Средства обучения должны соответствовать принципам специального образования. В связи с этим ценность использования того или иного средства определяется тем, насколько оно делает обучение максимально доступным и посильным для детей с интеллектуальной недостаточностью, учитывает их познавательные возможности на различных возрастных этапах; обеспечивает необходимый уровень сознательности и прочности усвоения материала; приводит к усвоению знаний (в виде обобщенных представлений), формированию навыков

самостоятельного приобретения знаний и умений; предоставляет возможность для учета индивидуальных особенностей детей, рационального сочетания фронтальной и индивидуальной работы, дифференцированного подхода к обучению.

Необходимо варьировать последовательность предлагаемого материала так, чтобы содержание соответствовало особым познавательным, сенсорным и двигательным возможностям каждого учащегося с интеллектуальной недостаточностью. При отборе содержания для каждого занятия принимается во внимание, что развитие учащегося происходит *поступательно* и обусловлено целенаправленным обучением и воспитанием, *общением* и *активностью* в деятельности. Этот процесс зависит не только от индивидуальных способностей учащегося, но и от характера повседневного взаимодействия учащегося с окружающим миром. Наиболее полно возможности развития учащегося реализуются в условиях благоприятной, без барьеров, окружающей среды.

Потенциал развития и компенсаторные механизмы остаются нереализованными, если имеют место ограничения активности учащегося в повседневной жизни, негативный опыт социального взаимодействия, которые в большинстве случаев приводят к неблагоприятному варианту развития, усугублению инвалидности.

При планировании занятия по формированию игровой деятельности необходимо определить, на каком уровне учащийся будет усваивать предлагаемый материал:

- на уровне взаимодействия в процессе сопряженных (совместных) действий с педагогом;
- на уровне взаимодействия с помощью полусопряженных (частично совместных) действий с педагогом;
- на уровне восприятия, когда ранее проведены обучающие упражнения;
- на уровне применения знаний (представлений) по образцу;
- на уровне речевой инструкции;
- на комплексном уровне, т. е. использование разных уровней усвоения материала в процессе обучения игре.

При организации коррекционного занятия по обучению игре детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать некоторые положения.

Коррекционные занятия по формированию игровой деятельности имеют гибкую структуру, разрабатываемую с учетом возрастных, индивидуальных особенностей детей и степени выраженности нарушения.

Коррекционные занятия строятся на метапредметной основе (включают элементы музо-, изо-, песко-, водо-, кукло-, танцевально-двигательной терапий).

На коррекционных занятиях по обучению игровым действиям должны прослеживаться системность и преемственность.

Выбор темы коррекционного занятия по формированию игровой деятельности определяет наиболее адекватную тактику коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуально-типологических особенностей и возможностей детей с интеллектуальной недостаточностью.

Форма работы на коррекционном занятии по формированию игровой деятельности предопределяется задачами обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

На коррекционных занятиях по формированию игровой деятельности используется сочетание как традиционных приемов и методов обучения, так и инновационных.

К *инновационным приемам* можно отнести:

- включение учащегося с интеллектуальной недостаточностью в процесс взаимодействия с педагогом или сверстником с использованием приема «аттракции» (называние по имени, активное включение в процесс рассматривания себя в зеркале, телесный контакт учащегося с целью расслабления, успокоения, вселения уверенности и др.);
- рисование под музыку, используя различные методики рисования — ладошкой, пальчиком, губкой, ватным шариком (изотерапия);
- игры с песком (пескотерапия);

- игры с тестом (тестотерапия);
 - игры с водой (водотерапия);
 - игры с куклами (куклотерапия) и др.
- К *традиционным приемам* относят:
- использование познавательного материала на коррекционном занятии, способствующего личностному развитию учащегося с интеллектуальной недостаточностью;
 - включение в структуру коррекционного занятия релаксационных упражнений, обогащающих эмоциональный опыт детей с интеллектуальной недостаточностью, способствующих развитию у них коммуникативных умений;
 - предъявление учащемуся с интеллектуальной недостаточностью материала, вариативного по своей структуре (например, большого и маленького предмета; одного и того же предмета по функциональному назначению, но разных цветов; предметов одного и того же назначения, но разных по форме);
 - вариативное предъявление материала: в одних случаях предоставляется готовая информация в форме практического объяснения, сопровождающегося показом (демонстрацией) определенных действий с простой речевой инструкцией; в других случаях используется частичная инструкция, регламентирующая частичное выполнение действия, задания с последующим усложнением; применяются варианты сопряженных и полусопряженных действий с педагогом.

Стратегия действий специалистов по оказанию учащемуся коррекционно-развивающей помощи предполагает продвижение вперед шаг за шагом с учетом принципа одной трудности в обучающей игровой ситуации при отборе программного материала на игровое занятие. Не допускается интенсификация развития учащегося, важны тщательный анализ и сосредоточенность на конкретных моментах коррекционно-развивающей работы, учет достижений и трудностей учащегося на каждом этапе формирования и развития его игровой деятельности.

Структура занятия может быть представлена следующими компонентами: мотивационно-ориентировочная часть; основная (обучение); повторение, закрепление при многократном повторении; применение усвоенного опыта в знакомых и новых учебных ситуациях; заключительная часть.

Ход занятия включает постоянное многократное чередование этапов: актуализация имеющихся у детей знаний; совместное открытие знаний (задавая наводящие вопросы, педагог корректирует представления учащихся; новые представления формируются в процессе беседы, а не рассказываются в готовом виде педагогом); закрепление новых знаний в игре (учащиеся под руководством педагога вовлекаются в имитационную игру, разыгрывая ситуации и закрепляя тем самым полученные ими знания).

В первой части игрового занятия с учащимся важно вызвать у него интерес (любопытство) к совместной деятельности с взрослым, используя элементы занимательности, сюрпризности, неожиданности. Установление эмоционального контакта с учащимся может быть реализовано следующим образом:

- преодоление негативных реакций на окружающую среду;
- достижение положительной эмоциональной реакции на предлагаемую деятельность;
- деликатное подавление аффективных проявлений, обучение учащегося «языку чувств».

Обучение действиям с предметами осуществляется только после установления эмоционального контакта и положительного взаимодействия с учащимся. Для этого педагогу необходимо использовать разнообразные игрушки, картинки (сочетание картинок с цветным и черно-белым изображениями). Для развития эмоционального общения в процессе действий с предметами рекомендуется опираться на девять основных эмоциональных состояний, имеющих положительный (интерес, радость), отрицательный (страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд) и нейтральный (удивление) характеры.

Создаются условия для возникновения и поддержания у учащегося чувства доверия к педагогу, ощущение психологического комфорта. Привлекается его внимание к отдельным предметно-игровым и совместным действиям с предметами (игрушками). Стимулируется эмоциональная голосовая и двигательная реакции учащегося на ласковое обращение к нему взрослого, поощряются манипуляции с предметом, действия с игрушкой. Привлекается внимание учащегося к его имени, формируется умение откликаться на него при выполнении указаний взрослого.

Осуществляется расширение опыта учащегося об окружающем мире с опорой (по возможности) на ведущую деятельность, обучение его в соответствии с программой занятия, обобщение и систематизация его опыта. Заключительная часть занятия может включать игровые упражнения для закрепления опыта, переноса знаний и умений в новые учебные задания и дидактические игры, а также элементы релаксации.

Коррекционно-развивающее обучение игре в процессе реализации технологии развития игровой деятельности направлено на приобретение учащимся с интеллектуальной недостаточностью жизненных навыков. Они обеспечивают адаптацию к социальной и природной среде, овладение альтернативными адаптивными моделями жизнедеятельности, поведения, повышение качества жизни.

Критерии и показатели реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью

Эффективность реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью определяется степенью адекватности, целесообразности использования тех или иных методов и приемов обучения, их сочетания. Необходимость их применения при освоении игровой деятельности, конкретных действий может предопределяться

системой критериев и показателей реализации технологии развития игровой деятельности.

Критерий — это признак, на основании которого производится оценка реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Показатель — данные, по которым можно судить о методической оснащённости и действенности, развитии, ходе и состоянии игровой деятельности.

Учитывая бинарность образовательного процесса по формированию игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, определяются критерии и показатели реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью как для оценки деятельности педагогов, так и для оценки деятельности детей.

Критерии и показатели реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью представлены в таблице 1. Они позволяют проводить оценку готовности и способности к игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Таблица 1

Критерии и показатели реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью (для оценки деятельности детей)

Критерии	Показатели
Наличие интереса к игрушкам и действиям с ними	<ul style="list-style-type: none">● Интерес отсутствует (учащийся не обращает внимания на игрушки, не тянется к ним, не пытается выполнять какие-либо действия);● учащийся проявляет разлитый (неглубокий) интерес к игрушкам (перескакивает с одной игрушки на другую, не задерживая длительное время внимания на них и действиях с ними, создается впечатление хаотичных действий);● учащийся проявляет интерес к игрушкам, выделяющимся своим внешним видом (окраска, величина, необычная форма, звучание при передвижении): тянется к ним, пытается действовать с ними;

Критерии	Показатели
	<ul style="list-style-type: none"> ● учащийся иногда проявляет избирательный интерес к игрушкам независимо от их внешней привлекательности; ● учащийся устойчиво проявляет избирательный интерес к игрушкам, имеет любимые игрушки
Эмоциональные реакции и действия с ними	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся проявляет отрицательные реакции на игрушки (плач, негативизм, агрессивные проявления по отношению к игрушкам и предлагающим их); ● учащийся индифферентно относится к игрушкам, действия с ними не сопровождаются никакими эмоциональными реакциями; ● учащийся иногда проявляет положительные эмоциональные реакции на действия с игрушками (улыбка, двигательное оживление и др.); ● учащийся часто положительно эмоционально реагирует на действия с игрушками (улыбка, смех, двигательное оживление, речевые высказывания и др.); ● учащийся всегда получает удовольствие от действий с игрушками
Адекватность самостоятельных действий с игрушками	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся манипулирует игрушками, как и любыми другими предметами. Встречаются специфические манипуляции, направленные на выявление свойств предмета — двигает машину взад и вперед, рассматривает колеса, производит неспецифические манипуляции — постукивание, покусывание, бросание (колотит куклу, нагромождает кубики и бросает и др.); ● учащийся выполняет с отдельными игрушками адекватные действия (возит на машине кубики, катает в коляске куклу и др.), другими манипулирует; ● учащийся с большинством игрушек действует адекватно; ● учащийся адекватно использует все знакомые игрушки; ● учащийся может адекватно использовать как знакомые, так и новые игрушки

Критерии	Показатели
Характер используемых игрушек	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся использует только отдельные игрушки (машины, кубики, мячи или др.); ● учащийся использует только сюжетные игрушки; ● учащийся использует сюжетные игрушки и отдельные предметы-заместители, имеющие выраженное сходство с замещаемыми; ● учащийся использует сюжетные игрушки и относительно большое количество предметов-заместителей, имеющих выраженное сходство с замещаемыми; ● учащийся использует действия с воображаемыми предметами
Использование предметов-заместителей	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся никогда не использует в игре предметы-заместители; ● учащийся использует в игре предметы-заместители, которые использовались в процессе обучающих занятий, только по указанию взрослого; ● учащийся иногда самостоятельно использует в игре предметы-заместители, которые использовались в процессе обучающих занятий, может ответить на вопрос «Что ты делаешь?»; ● учащийся часто самостоятельно применяет в игре предметы-заместители, которые использовались в процессе обучающих занятий, может назвать их словом замещаемого предмета; ● учащийся свободно самостоятельно применяет в игре предметы-заместители, которые использовались в процессе обучающих занятий, иногда может сделать свой выбор предмета-заместителя и назвать его словом замещаемого предмета
Содержание игровых действий	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся выполняет отдельные предметно-игровые действия; ● учащийся связывает отдельные игровые действия в логическую цепочку (одевает куклу и катает ее в коляске и др.); ● учащийся выполняет сюжетные действия (связанные между собой логикой сюжета);

Критерии	Показатели
	<ul style="list-style-type: none"> ● учащийся выполняет отдельные ролевые действия (мама, шофер, врач и др.); ● учащийся может действовать в соответствии с ролью, выполняя разнообразные действия (готовит кукле еду, кормит ее, укладывает спать и т. д.)
Характер игровых действий	<ul style="list-style-type: none"> ● Реальные, развернутые, предельно детализированные игровые действия с игрушками и предметами; ● реальные, развернутые игровые действия с игрушками, при выполнении отдельных действий используются предметы-заместители; ● реальные, достаточно развернутые игровые действия с игрушками и предметами-заместителями, иногда используются жесты для обозначения каких-то (одной-двух) операций; ● реальные и часто условные действия с игрушками и предметами-заместителями, используются жесты для обозначения нескольких операций; ● реальные и часто условные действия с игрушками и предметами-заместителями, нередко используются жесты для обозначения нескольких операций, иногда операция заменяется словом
Степень обобщенности игровых действий	<ul style="list-style-type: none"> ● Действия предельно детализированные, полностью развернутые, все операции выполняются в соответствии с реальными; ● действия детализированные, развернутые, отдельные операции (1—2) могут заменяться жестом в сторону игрушки; ● действия относительно развернутые, некоторые операции (больше двух) могут заменяться жестом в сторону игрушки или словом; ● действия не очень развернутые, отдельные операции заменяются словом («дочки поели», «машина приехала» и т. д.);

Критерии	Показатели
	<ul style="list-style-type: none"> ● действия достаточно обобщенные, оперирование игрушками или предметами-заместителями свернуто, используются условные жесты и словесное обозначение отдельных операций или действий в цепочке
Способ выполнения игрового действия	<ul style="list-style-type: none"> ● Совместно с взрослым; ● совместно с взрослым и по подражанию ему; ● преимущественно по подражанию и отдельные действия по образцу; ● выполняет действия преимущественно самостоятельно
Преобладающее содержание игры	<ul style="list-style-type: none"> ● Манипуляции предметами; ● действия с предметами; ● действия с предметами в сочетании с бытовыми действиями; ● бытовые действия с элементами взаимоотношений между людьми; ● взаимоотношения между людьми
Разнообразие содержания игры	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся играет только в предметные игры; ● учащийся играет преимущественно в предметные игры, иногда — в бытовые; ● учащийся играет преимущественно в бытовые игры; ● учащийся играет преимущественно в бытовые игры, иногда включается в игры, отражающие общественные отношения между людьми; ● учащийся играет преимущественно в игры, отражающие общественные отношения между людьми
Предпочитаемые игровые темы	<ul style="list-style-type: none"> ● Семья: предпочитаемые сюжеты внутри любимой темы; ● врач: предпочитаемые сюжеты внутри любимой темы; ● магазин: предпочитаемые сюжеты внутри любимой темы; ● почта: предпочитаемые сюжеты внутри любимой темы; ● другие (какие): предпочитаемые сюжеты внутри любимой темы

Критерии	Показатели
Разнообразие сюжетов игр	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся проигрывает только один хорошо усвоенный или любимый сюжет; ● учащийся проигрывает несколько постоянно повторяющихся сюжетов; ● учащийся инициирует игры с несколькими постоянно повторяющимися сюжетами, но включается и в другие; ● учащийся участвует в разнообразных по сюжетам играх по инициативе взрослого или сверстников; ● учащийся проигрывает разнообразные сюжеты по собственному желанию
Источники сюжетов игр	<ul style="list-style-type: none"> ● Занятия в учреждении; ● события семейной жизни и бытовые ситуации; ● рассказы взрослых и собственные наблюдения; ● произведения художественной литературы; ● кинофильмы и телепередачи
Целенаправленность игры	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся застревает в начале игры на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно; ● учащийся, выполнив несколько логически последовательных операций или действий, застревает на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно; ● учащийся, выполнив несколько логически последовательных действий, прекращает игру или переключается на другую деятельность; ● учащийся играет относительно долго, но не завершает реализацию игрового сюжета; ● учащийся реализует игровой сюжет до конца
Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся не умеет определить цель игры и игровую задачу, игра хаотичная с переходом от одних действий к другим; ● учащийся способен определить цель игры и игровую задачу, которые реализует в действии, но не может сформулировать в речи; ● учащийся способен определить цель игры и игровую задачу, иногда может сформулировать ее в речи и объяснить окружающим;

Критерии	Показатели
	<ul style="list-style-type: none"> ● учащийся умеет определить цель игры и игровую задачу, сформулировать ее в речи, но редко предлагает ее другим детям; ● учащийся умеет сформулировать игровую цель, игровую задачу словесно и предложить ее другим детям
Сопровождение самостоятельной игры речью	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся не сопровождает речью игровые действия; ● учащийся вокализует, выражая чувство удовольствия от выполняемых действий; ● учащийся иногда высказывает отдельные слова в связи с выполняемыми действиями (фиксирующего характера); ● учащийся часто сопровождает выполняемые действия высказываниями фиксирующего характера; ● учащийся использует обращения к игрушкам («сейчас будешь кушать», «будем ложиться спать» и т. д.)
Речевая активность во время игры	<ul style="list-style-type: none"> ● В процессе игры с взрослым или сверстниками учащийся играет молча; ● в процессе игры с взрослым или сверстниками учащийся иногда делает какие-то высказывания чаще фиксирующего характера по поводу выполняемых действий; ● в процессе игры учащийся обращается к взрослому или сверстнику с вопросами по поводу выполняемых действий; ● в процессе игры учащийся обращается к взрослому или сверстнику с разъяснениями по поводу выполняемых действий; ● перед игрой или в ходе игры учащийся рассказывает о предполагаемых действиях
Продолжительность самостоятельной игры	<ul style="list-style-type: none"> ● До 5 минут; ● 5—10 минут; ● 10—15 минут; ● 15—20 минут; ● более 20 минут

Критерии	Показатели
Продолжительность игры с взрослым	<ul style="list-style-type: none"> ● До 5 минут; ● 5—10 минут; ● 10—15 минут; ● 15—20 минут; ● более 20 минут
Продолжительность игры со сверстником	<ul style="list-style-type: none"> ● До 5 минут; ● 5—10 минут; ● 10—15 минут; ● 15—20 минут; ● более 20 минут
Интенсивность игрового поведения	<ul style="list-style-type: none"> ● Очень низкая — учащийся играет неинтенсивно, малоактивен; ● низкая — учащийся играет малоинтенсивно, поглощенность игрой непродолжительная, увлечения не проявляет, игра почти без эмоциональных проявлений, низкая двигательная активность, нет стремления к контактам с другими играющими; ● средняя — учащийся играет малоинтенсивно, поглощенность игрой непродолжительная, иногда проявляет увлечение игрой, игра без эмоциональных проявлений, низкая двигательная активность, нет стремления к контактам с другими играющими; ● высокая — учащийся играет интенсивно, с увлечением, игра эмоционально насыщенная, высокая двигательная активность, стремление к контактам с другими играющими; ● высокая — учащийся играет интенсивно, с увлечением, игра эмоционально насыщенная, высокая двигательная активность, стремление к контактам с другими играющими
Контакты со сверстниками в процессе игры	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся играет в одиночку, не замечает других детей; ● учащийся играет в одиночку, но иногда наблюдает за детьми, играющими рядом; ● учащийся играет в одиночку, но иногда обращается к сверстнику, играющему рядом;

Критерии	Показатели
	<ul style="list-style-type: none"> ● учащийся стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать в паре; ● учащийся стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать с группой численностью в 2—3 человека
<p>Контакты с взрослыми в процессе игры</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся играет в одиночку, не замечает взрослых, не реагирует на их обращения; ● учащийся играет в одиночку, но иногда наблюдает за взрослым, играющим рядом, реагирует на обращения; ● учащийся играет в одиночку, но иногда обращается к взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре; ● учащийся стремится к совместной игре с взрослым, активно реагирует на его предложения; ● учащийся с удовольствием играет с взрослым, инициирует совместную игру
<p>Предпочтительность контактов в игре</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся играет в одиночку, не замечает взрослых и детей, находящихся рядом, не реагирует на их обращения; ● учащийся играет в одиночку, но иногда обращается к взрослому с просьбой или вопросом, чтобы привлечь его к игре; ● учащийся стремится к совместной игре с взрослым, активно реагирует на его предложения, часто выступает с инициативой поиграть; ● учащийся стремится к игре с другими детьми, откликается на предложение сверстника поиграть, может взаимодействовать в паре; ● учащийся стремится к игре с другими детьми, может взаимодействовать с небольшой группой, часто выступает с инициативой поиграть
<p>Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Предметные действия; ● мимика и пантомимика; ● отдельные слова (вопросы, обращения); ● развернутые высказывания реального содержания; ● ролевая речь

Критерии	Показатели
Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся не согласовывает собственные действия с действиями партнера по игре, играет автономно; ● учащийся нередко делает попытки отследить действия партнера и построить собственные в соответствии с ними; ● иногда в ходе игры учащийся обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные; ● часто в ходе игры учащийся обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные; ● иногда до начала игры учащийся обсуждает с партнером предполагаемые действия, очень часто в ходе игры обращается с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные
Проявление гибкости во взаимодействии со сверстниками во время игры	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся гибкости не проявляет; ● учащийся иногда проявляет гибкость, внося какие-то несущественные изменения в свое поведение во время игры под воздействием сверстников; ● учащийся часто проявляет гибкость, внося изменения в свое поведение во время игры под воздействием сверстников; ● учащийся очень часто проявляет гибкость, внося существенные изменения в свое поведение во время игры с учетом возникающих ситуаций; ● учащийся гибко меняет свое поведение во время игры, ориентируясь на поведение и действия партнеров
Устойчивость игровых объединений	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся играет только один; ● учащийся иногда играет в паре, постоянно меняя партнеров; ● учащийся часто играет в паре, предпочитая постоянного партнера; ● учащийся иногда играет в небольшой группе с непостоянным составом участников; ● учащийся играет в небольшой группе с относительно постоянным составом участников

Критерии	Показатели
Отношения между детьми в игре	<ul style="list-style-type: none"> ● Взаимоотношения не возникают, дети играют рядом; ● дети играют рядом, но начинают вступать в реальные взаимоотношения; ● существуют только реальные отношения между детьми в игре; преобладают реальные отношения между детьми, но иногда возникают ролевые; ● преобладают реальные отношения между детьми, но иногда возникают ролевые; ● преобладают ролевые отношения между участниками игры
Наличие конфликтов в совместной игре	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся постоянно конфликтует со сверстниками по любому поводу (обладание игрушками, распределение ролей, соблюдение правил и др.); ● учащийся часто конфликтует по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил и др.; ● учащийся иногда конфликтует по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил и др.; ● учащийся очень редко конфликтует по поводу обладания игрушками, распределения ролей, соблюдения правил и др.; ● учащийся играет со сверстниками почти без конфликтов
Способы поведения во время конфликтных ситуаций	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся часто провоцирует конфликты, проявляет излишнюю настойчивость, не уступает, агрессивен, дает бурные эмоциональные реакции (кричит, плачет, топает ногами и т. д.); ● учащийся иногда провоцирует конфликты, проявляет излишнюю настойчивость, иногда уступает, агрессии не проявляет, эмоциональные вспышки редкие; ● учащийся конфликты не провоцирует, но проявляет настойчивость, хотя часто уступает, агрессии не проявляет, эмоциональные вспышки очень редкие;

Критерии	Показатели
	<ul style="list-style-type: none"> ● учащийся конфликты не провоцирует, в конфликтной ситуации чаще всего уступает, эмоционально уравновешен; ● учащийся конфликтных ситуаций избегает, проявляет стремление успокоить конфликтующих
Спонтанная двигательная активность во время игры	<ul style="list-style-type: none"> ● Очень низкая — учащийся вяло выполняет игровые действия, играет на одном месте; ● низкая — учащийся вяло выполняет игровые действия, перемещается во время игры в границах небольшого пространства; ● средняя — учащийся выполняет игровые действия малодинамично, неохотно меняет место действия в соответствии с содержанием игры; ● высокая — учащийся выполняет игровые действия достаточно динамично, меняет место действия в соответствии с содержанием игры; ● очень высокая — учащийся выполняет игровые действия динамично, достаточно быстро, меняет место действия в соответствии с содержанием игры
Координация моторики во время игры	<ul style="list-style-type: none"> ● Очень слабая — действия учащегося скоординированы очень слабо, что затрудняет их выполнение; ● слабая — учащийся испытывает затруднения при выполнении действий с игрушками небольшого размера; ● средняя — учащийся испытывает затруднения при выполнении действий с мелкими игрушками и предметами; ● хорошая — учащийся испытывает некоторые трудности при выполнении игровых действий, требующих точности движений; ● очень хорошая — никаких трудностей при выполнении игровых действий, требующих точности движений, учащийся не испытывает

Критерии	Показатели
Эмоциональные реакции во время игры	<ul style="list-style-type: none"> ● Во время игры положительных эмоциональных реакций учащийся не проявляет; ● учащийся иногда выражает чувство удовольствия от игры; ● учащийся часто выражает чувство удовольствия от игры; ● учащийся очень часто выражает радость и удовольствие во время игры; ● учащийся свободно выражает радость и удовольствие во время игры, не стесняется в их демонстрации
Отношение к роли в игре	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся роли не понимает и не выделяет, словом ее не обозначает; ● учащийся роль понимает, с помощью взрослого может обозначить ее до начала игры, но не соотносит себя с персонажем игры; ● учащийся роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры, но в игре забывает о ней; ● учащийся роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры и во время игры, хотя не всегда следует ей до конца игры; ● учащийся роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры и во время игры, следует ей до конца игры
Особенности ролевого диалога	<ul style="list-style-type: none"> ● Нет ролевого диалога; ● наличие кратких высказываний по отношению к кукле или играющему рядом (сверстнику или взрослому), но не связанных с ролью; ● наличие кратких высказываний и реплик по отношению к кукле или в ответ на обращения партнера (сверстника или взрослого), связанных с ролью; ● достаточно продолжительный ролевой диалог с помощью отдельных реплик; ● продолжительный ролевой диалог с помощью отдельных реплик и фраз, обращенных к реальному партнеру

Критерии	Показатели
Предпочтения в выборе роли	<ul style="list-style-type: none"> ● Предпочтений нет, учащийся выполняет любые предложенные роли; ● учащийся предпочитает второстепенные роли и только их выполняет; ● учащийся предпочитает второстепенные роли, но соглашается и на первостепенные; ● учащийся предпочитает первостепенные роли; ● учащийся имеет любимые роли, но готов выполнять различные, ожидая их выполнения
Участие учащегося в распределении ролей под руководством взрослого	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся не участвует в процессе распределения ролей, безразличен к нему; ● учащийся внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает и не высказывает отношения к полученной роли; ● учащийся внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает; высказывает свое согласие или несогласие относительно полученной роли; ● учащийся иногда активно включается в процесс распределения ролей, выражает желание сыграть ту или иную роль; ● учащийся принимает активное участие в процессе распределения ролей, обсуждает роли и кандидатов на них, выражает желание сыграть ту или иную роль
Участие учащегося в распределении ролей без участия взрослого	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся не участвует в процессе распределения ролей, безразличен к нему; ● учащийся внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает и не высказывает отношения к полученной роли; ● учащийся внимательно прислушивается к ходу распределения ролей, но активного участия в нем не принимает; высказывает свое согласие или несогласие относительно полученной роли; ● учащийся иногда активно включается в процесс распределения ролей, выражает желание исполнить ту или иную роль;

Критерии	Показатели
	<ul style="list-style-type: none"> ● учащийся принимает активное участие в процессе распределения ролей, обсуждает роли и кандидатов на них, выражает желание исполнить ту или иную роль
Выполнение правил во время игры со сверстниками	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся правила не выполняет, не понимая их; ● учащийся понимает правила, старается их выполнять, но по ходу игры часто забывает, слабо реагирует на замечания сверстников; ● учащийся старается следовать правилам игры, но по ходу ее нередко их забывает, сразу реагирует на замечания сверстников; ● учащийся часто следует правилам игры, сразу реагирует на замечания сверстников по поводу их несоблюдения, нередко обращает внимание сверстников на несоблюдение ими правил игры; ● учащийся четко следует правилам игры, следит за тем, чтобы и партнеры им следовали
Выполнение правил во время игры со сверстниками при участии взрослого	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся правила не выполняет, не понимая их; ● учащийся правила не понимает, но может их выполнять, следуя указаниям взрослого; ● учащийся старается следовать правилам игры, но по ходу ее нередко их забывает, сразу реагирует на замечания взрослого по поводу их несоблюдения, почти не обращает внимания на замечания сверстников; ● учащийся часто следует правилам игры, сразу реагирует на замечания сверстников или взрослого по поводу их несоблюдения, нередко обращает внимание взрослого или сверстников на несоблюдение ими правил игры; ● учащийся четко следует правилам игры, следит за тем, чтобы и партнеры им следовали
Уход от реальности	<ul style="list-style-type: none"> ● Нет ухода от реальности, учащийся выполняет только реальные действия с реальными предметами и игрушками в реальной ситуации; ● учащийся иногда использует в игре наряду с реальными предметами предметы-заместители;

Критерии	Показатели
	<ul style="list-style-type: none"> ● учащийся часто использует в игре наряду с реальными предметами предметы-заместители, иногда воображаемые предметы или жест вместо реального действия, иногда появляются условные ролевые действия; ● в игре преобладают ролевые действия, в которых учащийся использует воображаемые предметы (жесты и слова также могут заменять игрушки и действия); ● учащийся играет в воображаемой ситуации, перевоплотившись в роль персонажа игры, требует небольшого количества игрового оборудования
Проявления творчества в игре	<ul style="list-style-type: none"> ● Учащийся выполняет только заученные действия в соответствии с каким-то одним сюжетом (например, кормление куклы, укладывание куклы спать и т. д.); ● учащийся иногда вносит какие-то новые элементы в один хорошо заученный сюжет игры (действия, их сочетание, предметы-заместители, реплики), например одевание куклы и катание ее в коляске и т. д.; ● учащийся часто вносит какие-то новые элементы в один хорошо заученный сюжет игры (действия, их сочетание, предметы-заместители, жесты, реплики), делает попытки логически объединять игровые действия из разных сюжетов, например купание куклы и укладывание спать и т. д.; ● учащийся часто вносит какие-то новые элементы в игру (действия, их сочетание, предметы-заместители, жесты, реплики), использует знания, полученные из реальных наблюдений или литературы; ● учащийся очень часто вносит какие-то новые элементы в игру (действия, их сочетание, предметы-заместители, жесты, реплики), часто использует знания, полученные из реальных наблюдений или произведений детской литературы (рассказы, сказки)

Критерии	Показатели
Участие взрослого в руководстве игрой детей	<ul style="list-style-type: none"> ● Игра возникает по инициативе взрослого и проходит под его руководством; ● игра возникает по инициативе учащегося, но проходит под руководством взрослого; ● игра возникает по инициативе учащегося и проходит с участием взрослого как полноправного ее участника (используются косвенные приемы руководства); ● игра возникает по инициативе учащегося и проходит при небольшой поддержке взрослого (используются косвенные приемы руководства); ● игра возникает и проходит без участия взрослого
Предпочитаемые виды игр	<ul style="list-style-type: none"> ● Нет предпочитаемого вида игр, учащийся одинаково безразлично относится ко всем играм; ● учащийся предпочитает двигательные игры; ● учащийся предпочитает предметные игры; ● учащийся предпочитает игры с дидактическими игрушками; ● учащийся предпочитает сюжетные игры

Комплексное использование предложенных критериев и показателей реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью позволит построить весь педагогический процесс формирования у них игровой деятельности с учетом ближайших и перспективных целей личностного развития. Качество индивидуальной коррекционной работы будет обеспечено совокупностью условий:

- выявление у учащегося индивидуальных особенностей и нарушений развития;
- определение сильных сторон психофизического развития успехов учащегося, на которые можно опереться при мобилизации компенсаторных механизмов в коррекционно-развивающей работе с использованием обходных путей (например, уровень интеллектуальной активности,

эмоционально-волевого развития, поведенческих особенностей, саморегулятивных и мотивационно-потребностных процессов);

- опора на зону ближайшего развития с учетом актуального развития;
- обеспечение коммуникативно-деятельностной ориентации в педагогической работе с учащимся;
- соблюдение комплексного подхода к формированию жизненного опыта, значимого для учащегося.

Современная система образования детей с интеллектуальной недостаточностью требует внедрения в практику работы учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования, комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому учащемуся в соответствии с его возрастом и возможностями адекватных условий для развития и формирования личности.

Определены научные подходы, структура ресурсного обеспечения и механизмы реализации технологии развития игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Это соответствует современной цели специального образования — обучению и воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью в аспекте жизнеспособной и самостоятельной личности.

Тенденции современного психолого-педагогического научного знания таковы, что все больше внимания уделяется проблеме личностного, социального становления индивида, его способности полноценно функционировать в постоянно меняющихся социокультурных условиях современного общества. Развитие интеллектуального, духовного потенциала страны как важнейший фактор ее социально-экономического положения, условие ее конкурентоспособности выступает одним из основных национальных интересов в социальной сфере.

Успешность самореализации человека, способность эффективно, с минимальными затратами собственных жизненных сил и здоровья решать возникающие проблемы в ходе социализации определены его готовностью и возможностью приспособливаться к условиям социального общежития постиндустриального общества, результатом которого выступает адаптация. Являясь показателем активного приспособления к новой социальной среде, адаптация связана со сменой ведущего вида деятельности и социального окружения. В значительной степени определенная уровнем речевого развития, качеством общения с окружающими адаптация позволяет человеку развивать свои способности, удовлетворять познавательные и социальные потребности в изменяющихся условиях, обеспечивая полноту социальных контактов.

Как процесс усвоения системы знаний, норм и ценностей социализация обуславливает полноценное развитие человека,

позволяя функционировать в качестве полноправного члена общества, определяя его социальную адаптацию, которая на этапе начала школьного обучения находит свою реализацию в школьной адаптации. Стремительное развитие экономики, социальные и культурные изменения, происходящие в жизни общества, предъявляют высокие требования к современному школьнику, приводя к осознанию значимости как коррекции того или иного отклонения в развитии, так и социально определенного становления учащегося, его социализации. Смена подходов к обучению, социокультурной политике в целом, обусловленная переориентацией социума на развитие и формирование личностных качеств человека, демонстрирует понимание того, что целью социального развития является самореализация человека.

Поступление в школу, влекущее перестройку всей психофизиологической структуры организма, ставит ряд задач, требующих мобилизации интеллектуальных и физических сил учащегося. Вхождение в новую школьную среду детей с особенностями психофизического развития осложняется дефицитом или нарушением контактов с окружающим миром, что обуславливает отставание в развитии познавательной деятельности, замедленное становление основных структурных компонентов личности, ограничение активности в социальной сфере. Не владея качествами и свойствами, которые лежат в основе адаптации, дети с ОПФР проявляют неприспособленность к новой системе социальных условий, новым отношениям, что сказывается на учебной деятельности, поведении, приводит к конфликтам с одноклассниками, школьной тревожности, негативно влияя на личностное развитие в целом. Увеличение количества учащихся с проявлениями нарушения школьной адаптации явилось основанием для разработки технологии коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации учащихся с ОПФР.

Методологические основы технологии школьной адаптации учащихся с ОПФР базируются на идеях деятельностного

и личностно-коммуникативного подходов, а также положениях о закономерностях детского развития, единстве психологических закономерностей развития детей в условиях нормального онтогенеза и детей с особенностями психофизического развития, ведущей роли речи в опосредованности психических процессов.

Деятельностный подход опирается на положение о ведущей роли деятельности и общения как особого вида деятельности в формировании личности. Данный подход выделяет деятельность как основу, средство и условие развития человека, определяя организацию учебно-познавательной деятельности учащихся, при которой они являются не пассивными объектами воздействия педагога, а сами активно участвуют в учебном процессе в ходе усложняющейся деятельности, посредством которой усваивают учебный материал. Учитель ставит учащихся в ситуацию, обуславливающую поиск решения проблемы, выделяя учащегося как деятеля в образовательном процессе, выступая организатором этой деятельности, направляя ее, подводя итог. В результате полученные в ходе собственного опыта знания приобретают личностную значимость для учащихся. Данный подход акцентирует внимание на необходимости учета роли мотивации в формировании необходимых качеств и базируется на принципах обеспечения мотивации взаимодействия; включения учащегося в специально организуемую и направляемую педагогом деятельность; вариативности.

Личностно-коммуникативный подход, ориентирующий на усиление социальной направленности коррекционного обучения детей с ОПФР, смещение его смысловых акцентов в сторону приоритета социального и личностного становления, актуализирует важность развития коммуникативных навыков учащихся и отражает функциональную направленность обучения. Данный подход базируется на принципах коммуникативной направленности, комплексной и ситуативно-тематической организации речевого материала, личностной ориентированности, педагогического оптимизма.

При реализации технологии школьной адаптации учащихся с ОПФР учитывается принцип систематичности и последовательности. Он предполагает осмысление логических связей в содержании усваиваемых знаний и способов деятельности, необходимость рассматривать коррекционно-педагогическую работу не как совокупность отдельных упражнений, тренировку умений и навыков, а как целостную осмысленную деятельность педагога и учащихся. Она вписывается в систему повседневной жизнедеятельности детей, новых социальных отношений. Также учитываются общедидактические принципы наглядности, доступности, выступая во взаимосвязи друг с другом и отражая специфику обучения.

Технология школьной адаптации реализуется в ходе коррекционных занятий с учащимися с ОПФР продолжительностью 25—30 минут с группами детей (по 5—6 человек) три раза в неделю. При организации занятий предусмотрены следующие условия:

- единство работы по школьной адаптации с работой по развитию и совершенствованию лексико-грамматических средств языка, коммуникативных способностей учащихся с ОПФР;
- создание атмосферы сотрудничества посредством включения учащихся в совместную деятельность;
- учет индивидуального подхода к детям, их возрастных особенностей и специфики нарушения;
- акцентирование внимания на закреплении моделей взаимодействия, речевых средств обращения к одноклассникам, педагогу, их самостоятельном использовании детьми.

Основная идея технологии школьной адаптации учащихся с ОПФР — формирование внутренней позиции школьника посредством стабилизации эмоционального состояния, развития личностных качеств, межличностного взаимодействия в ходе включения учащихся в совместную деятельность, общение в единстве с работой по речевому развитию, формированию у них коммуникативных навыков.

При осуществлении коррекционно-педагогической работы используются практические, наглядные, словесные методы. Практические методы находят отражение в организации взаимодействия учащихся с педагогом и между собой через игры, упражнения; наглядные — использовании сюжетных картин, рисунков; словесные — объяснениях педагогом и учащимися событий, действий, беседах, обсуждениях. Выполнение заданий в устной форме способствует формированию коммуникативной культуры, совершенствует процесс речевого общения детей.

Широко используются активные и интерактивные методы обучения, что обусловлено изменением образовательной парадигмы. Ориентация обучения на деятельностный подход определяет выделение практико-ориентированной деятельности, основанной на проявлении самостоятельности, активности, творчества учащихся, в качестве доминирующего компонента образовательного процесса. Это позволяет реализовывать активные методы обучения, способствующие выработке учащимися собственной оценки тех или иных поступков, событий, мотивируя их к самостоятельности, инициативности, способствуя личностному росту. Интерактивные методы способствуют постепенной передаче учащимся функции учебного управления. В ходе реализации интерактивных методов учитель выполняет роль помощника. Его задача — создание условий для инициативы детей. Важно научить учащихся самостоятельному анализу информации, выработке адекватного ситуации решения, а также умению работать в команде: уважать чужое мнение, проявлять толерантность к точке зрения, отличной от собственной, формировать свое мнение. Этому способствуют методы и приемы: дидактическая игра, моделирование ситуаций, проблемное изложение материала, метод анализа проблемных ситуаций, дискуссии, творческие задания.

Предусмотрена работа по расширению словаря детей, включающая знакомство с новыми словами, фразеологическими оборотами. Развитие лексико-грамматических средств

языка, связной речи реализуется в ходе работы над рассказами, которая проводится поэтапно: прочтение текста, его анализ, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала, пересказ, творческие задания. Большое внимание уделяется выбору произведений для пересказа. Используются тексты с наличием сюжетных моментов, логической последовательностью событий. В текстах отражены адекватные возрасту ситуации, релевантные интересам, опыту, предметному знанию учащихся; использованы соответствующие речевые средства: лексический материал, грамматические конструкции и изобразительно-выразительные средства (эпитеты, сравнения). Анализ содержания произведения проводится в вопросно-ответной форме. Вопросы направлены на выделение основных моментов сюжетной линии, их последовательности, действующих лиц, значимых деталей. Внимание обращается на языковой материал произведения, проводится семантический анализ слов-определений, сравнительных конструкций, предлагаются задания на подбор определений, антонимов, синонимов к словам. Используются приемы наводящих вопросов, завершения незаконченных предложений, пересказ по цепочке, с опорой на наглядность и др.

В ходе реализации методики проводится работа по обучению учащихся оцениванию своей работы на занятии с использованием цветовой дорожки. Предусмотрено увеличение степени детской самостоятельности в процессе самооценивания, подключение объяснения, обоснования своей самооценки. Вопросы «Почему ты так считаешь? Почему именно так оценил?» подводят учащихся к необходимости объяснить свою позицию. Поощряется их стремление оценивать правильность выполнения заданий другими детьми, обосновывать свои решения. Организация самооценки реализуется по критериям активности, качества выполнения заданий. Внимание учащихся привлекается к правдивому и точному оцениванию работы, ее адекватности и дифференцированности.

Особое внимание уделяется организации взаимодействия учащихся друг с другом, педагогом. Это реализуется посредством приемов интерактивного обучения, отсутствия готовых советов, как надо поступать в том или ином случае, создания ситуации успеха, что повышает самостоятельность учащихся при решении проблем, их активность в процессе общения. В ходе выполнения заданий детям предоставляется возможность выбрать себе пару, высказываться, уважая возможность каждого иметь свою позицию.

В ходе реализации технологии проводится работа по совершенствованию коммуникативных навыков, которые отрабатываются в типичных ситуациях школьного пребывания. Контекст заданий близок к проблемным ситуациям, возникающим в повседневной жизни. С первых занятий в ходе реализации методики прорабатываются схемы взаимодействия, создавая условия для совместной работы учащихся, бесконфликтных уважительных взаимоотношений. Учащимся показывается образец того, как правильно предложить свою помощь, обратиться с просьбой к педагогу, однокласснику. Подчеркивается необходимость проявлять терпимость, дружелюбие, вежливость. При установлении контакта с собеседником обращается внимание на умение последовательно строить связные высказывания, использовать соответствующие лексико-грамматические конструкции. Все рекомендации даются в тактичной форме. Для создания атмосферы сотрудничества, возможности видеть друг друга и обмениваться мнениями парты расставляются полукругом.

При планировании занятий определена общая схема работы, основанная на учете эффективности поэтапного становления школьной адаптации: стабилизация эмоционального отношения к школе, снижение повышенной школьной тревожности, становление адекватности самооценки, снижение повышенной обидчивости, нормализация дружеских контактов, формирование навыков бесконфликтного взаимодействия в ходе совместной деятельности. Определение данной последовательности обусловлено тем, что эмоциональное

состояние формирует фундамент, на котором осуществляется выработка личностных качеств. Адекватность самооценки, отсутствие повышенной обидчивости способствуют ориентации учащегося в ситуациях школьного пребывания, пониманию потребностей и интересов других участников взаимодействия, а не только учет собственных запросов. Формируемые личностные качества детерминируют становление положительного межличностного взаимодействия в ходе реализации дружеских контактов, учебного сотрудничества. Содержание каждого последующего этапа предусматривает обязательную работу по совершенствованию навыков, приобретенных на предшествующих занятиях. Это определяет тесную взаимосвязь всех этапов и позволяет рассматривать данную систему учебных мероприятий как единый комплекс.

Цель технологии школьной адаптации учащихся с ОПФР — формирование внутренней позиции школьника с учетом специфических проявлений эмоционального состояния, личностных качеств, межличностного взаимодействия, обусловленных особенностями речевого развития. Работа осуществляется в три этапа: подготовительный, основной, завершающий.

На каждом этапе предусматриваются определенные коррекционные задачи, специфика, продолжительность и содержание занятий, что определяется типологическими особенностями учащихся с ОПФР, а также данными, полученными на этапе констатирующего эксперимента.

Цель подготовительного этапа — создание атмосферы доверия, дружелюбия. Задачи этапа: знакомить детей между собой, формировать умение представиться, здороваться, развивать навыки самооценивания, формировать доверительные отношения учащихся друг к другу, обеспечивать мотивационную основу взаимодействия.

На данном этапе подбираются такие виды работы, которые вызывают незначительное эмоциональное напряжение и не требуют активной вербализации. С целью знакомства учащихся используются следующие игры:

- ▶ игра «*Прошепчи свое имя*». На этом этапе организовывается совместное с детьми определение модели построения высказывания и ее дальнейшее закрепление, что обусловлено бедностью лексического запаса учащихся с ОПФР. Дети выходят из-за парт и, прогуливаясь по классу, подходят к другим ребятам, шепча на ухо свое имя, например: «Привет. Меня зовут Света. А как тебя зовут?» Игра продолжается до тех пор, пока все участники не познакомятся. После игры проводится обсуждение, уточнение имен всех детей;
- ▶ упражнение «*Кто что любит?*». Упражнение помогает детям лучше узнать друг друга, найти то, что их объединяет. В ходе выполнения задания педагог произносит фразу: «Кто любит...?», называя какой-либо признак, например, кто любит собак, кошек и т. д. Детям, которым подходит данное описание, предлагается встать / поднять руку. В завершение проводится беседа. Вопросы «Что вы узнали друг о друге?», «Кто любит футбол?» способствуют выявлению общих интересов, помогают сплотить коллектив детей.

С целью формирования мотивационной основы взаимодействия используются игры «*Гусеница*», «*Дракон*». В игре «*Гусеница*» ребята становятся в колонну, в затылок друг другу, положив руки на плечи тем, кто впереди. Воздушные шарики зажимаются между животами задних и спинами передних игроков. Дотрагиваться до шариков, поправлять их нельзя. Передний игрок держит шарик на вытянутых руках. Необходимо пройти таким образом по некоторому маршруту, например до угла класса. В игре «*Дракон*» учащиеся становятся в линию и держатся друг за друга. Первый учащийся, «голова» дракона, должен ухватить последнего — «хвост». Отпускать товарищей нельзя. Когда «голова ухватила хвост», нужно поменяться ролями. Все дети должны побывать в обеих ролях.

В работе максимально используются такие виды педагогической оценки, как похвала, одобрение, способствуя созданию атмосферы доброжелательности, успеха.

Формирование доверительных отношений, сплочение учащихся осуществляется с помощью игр:

- ▶ игра «*Путь доверия*». Детям предлагается стать по парам. Одному из учащихся надевают на глаза повязку. А его товарищу предлагается провести своего друга по классу так, чтобы тот чувствовал себя спокойно и уверенно и ему не было страшно. Через пять минут по звонку колокольчика дети меняются ролями;
- ▶ игра «*Ходим кругом*». Участникам предлагается взяться за руки, образуя круг. Один учащийся, ведущий, становится внутри круга. Дети, медленно двигаясь вправо или влево по кругу, повторяют за педагогом слова, упоминая имя ведущего: «Ходим кругом друг за другом, эй, ребята, не зевать! Все, что Коля (Нина, Саша и т. д.) нам покажет, будем дружно повторять!» Круг останавливается, ведущий показывает какие-либо движения (прыгает, как лягушка, ходит, как котик, и т. д.), которые все ребята повторяют. После этого ведущий дотрагивается до другого учащегося, который становится вместо него;
- ▶ игра «*На реке*». Дети встают в два ряда один напротив другого. Расстояние между ними — чуть больше вытянутой руки. Одному учащемуся предлагается идти между рядами, как будто «плыть по реке». Он может двигаться, как ему нравится, медленно пойти прямо, крутиться, закрыть глаза. Дети должны помочь однокласснику найти правильную дорогу, указывая верное направление движения. Когда учащийся доходит до конца, он становится в ряд и составляет «реку», помогая другому учащемуся «плыть по реке».

После игр проводится обсуждение, направленное на выяснение чувств детей, воспитание потребности обмениваться впечатлениями, высказывать свое отношение, давать оценку происходящему. В результате данной работы у учащихся формируется установка на взаимодействие, доверительное, доброжелательное отношение друг к другу.

Организация самооценки на этом этапе реализуется по критерию «активность». С детьми обсуждается смысл данного понятия. Учащиеся оценивают свою активность на занятии с помощью «цветовой дорожки»: цветными карандашами (красный, желтый, зеленый) дети рисуют дорожку определенного цвета. Красный цвет означает, что учащемуся было трудно, он был не активен; желтый — активен не всегда; зеленый — активен все время. На данном этапе учащиеся не объясняют свой выбор. Внимание детей привлекается к правдивому и точному оцениванию.

Развитие лексического запаса реализуется с помощью заданий на подбор прилагательных, введения новых слов на тему «Знакомство».

Цель основного этапа — формирование положительного эмоционального состояния, развитие личностных качеств, межличностного взаимодействия в единстве с работой по развитию речевых средств общения учащихся. На этом этапе решаются следующие задачи: воспитание позитивного отношения к школе; снижение повышенной школьной тревожности; формирование адекватной самооценки; снижение повышенной обидчивости; развитие умения строить и поддерживать дружеские отношения; формирование навыков бесконфликтного взаимодействия в ходе учебной деятельности. Реализация данных задач осуществляется одновременно с работой по развитию лексико-грамматических средств языка, коммуникативных способностей учащихся.

Ведущим средством формирования внутренней позиции школьника у учащихся с ОПФР выступает их включение в совместную деятельность, что обеспечивается с помощью комплекса творческих заданий и упражнений, выполняющих задачу формирования связного высказывания:

- упражнение «*Закончи предложение*» направлено на более полное понимание содержания прочитанного текста;
- пересказ текста с опорой на наглядность с помощью наводящих вопросов, в дальнейшем — самостоятельный пересказ;

- составление продолжения незавершенного рассказа с опорой и без опоры на наглядный материал;
- составление рассказов на заданную тему;
- анализ рассказов, заданий, выполненных детьми, вовлечение в анализ учащихся.

Включению учащихся во взаимодействие также способствуют активные, интерактивные приемы:

- работа «хором», когда дети вместе называют отгадку в загадках, название прочитанного текста и т. д.;
- работа по операциям, когда один учащийся называет слово, другой находит карточку, третий вывешивает слово на доску и др.;
- работа по элементам учебного материала, предполагающая поочередное выполнение задания, например, один учащийся пересказывает первую часть рассказа, другой — вторую, третий — делает вывод и т. д.

Данные приемы, отсутствие готовых советов, создание ситуации успеха повышают самостоятельность учащихся при решении проблем. Каждое занятие завершает рефлексия эмоционального состояния, настроения детей, что помогает установить эмоциональный контакт с учащимися, отследить успешность занятия. Повышению интереса учащихся способствует используемый наглядный материал, подобранный к каждому занятию.

Для развития лексико-грамматических средств языка проводится работа, направленная на расширение лексического запаса учащихся, развитие грамматических средств языка:

- введение новых слов, фразеологических оборотов, пословиц, выделение их из рассказов и воспроизведение учащимися (других не суди, на себя посмотри; ваша дружба до первого дождя и др.);
- задания на классификацию по выявлению классификационных признаков предметов («Собери портфель», «Подбери слова» и др.);
- упражнения по обогащению и активизации словарного запаса за счет слов-определений, слов-наименований

(«Скажи наоборот», «Слова-приятели», «Расскажи, какой», «Кто больше придумает слов?» и др.);

- кроссворды, загадки по теме занятия.

Обусловленность школьной адаптации речевыми возможностями учащихся определяет важность работы, направленной на совершенствование коммуникативных умений и навыков, способности правильно высказывать просьбу, формулировать обращение к однокласснику. С этой целью используются упражнения:

- «*Просьба*», в ходе которого дети по очереди просят о чем-либо своего товарища;
- «*Поблагодари друга*», в процессе которого учащимся предлагается поблагодарить за что-нибудь своего одноклассника;
- «*Предложи помощь*», в ходе которого дети предлагают свою помощь товарищу.

Сформулировать обращение первых участников помогает педагог, увеличивая самостоятельность детей. Учащимся показывается образец того, как надо обратиться за помощью, как соглашаться, возражать товарищу. Отрабатываются схемы взаимодействия, создаются условия для совместной работы учащихся, бесконфликтных уважительных взаимоотношений. Демонстрируется правильный стиль поведения, подчеркивается необходимость проявлять терпимость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость. Эти упражнения часто повторяют на занятиях, что способствует их отработке и закреплению.

В ходе реализации технологии большое внимание уделяется методу создания воспитывающих ситуаций, которые, избегая назидательности, предоставляют учащимся возможность занять собственную позицию, позволяя правильно скорректировать поведение. С этой целью используют следующие виды работы:

- беседы, в ходе которых с помощью постановки продуманной системы вопросов учащихся подводят к пониманию той или иной ситуации;

- игры-упражнения, где из предложенных вариантов учащиеся выбирают модели поведения в определенной проблемной ситуации («Как правильно поступить?», «Поймай в ладошки» и др.).

В ходе коллективного обсуждения учащиеся предлагают свои варианты поведения, совместно определяется верная модель реагирования. В обсуждении высказываний детей, их правильности участвуют все учащиеся, совместно определяются нормы взаимодействия.

Организация самооценки на этом этапе реализуется по критерию «качество выполнения заданий». Внимание учащихся привлекается к правдивому и точному оцениванию своей работы на уроке, обоснованности самооценки. Осуществляется переход к словесной формулировке детьми связного высказывания. Учитывая ограниченность лексического запаса детей с ОПФР, сложности в построении развернутых монологических высказываний, рассуждений, совместно с детьми выводится алгоритм словесной формулировки. Организовывается определение и последующее закрепление в речи модели связного высказывания, отражающего собственное мнение (я считаю, я думаю, мне кажется, на мой взгляд, по моему мнению), качество выполнения (самое трудное, лучше всего получилось). Заинтересованность педагога, его помощь повышают эффективность коррекционно-педагогической работы, закрепляя усвоенные на коррекционных занятиях умения и навыки.

С целью воспитания положительного отношения к школе используются следующие виды работы:

- беседы, в ходе которых с помощью постановки системы вопросов учащихся подводят к пониманию важности школьного обучения;
- воспитывающие ситуации, представленные в адаптированных рассказах, их анализ;
- задания на актуализацию знаний о школьных принадлежностях;
- обсуждения, в ходе которых учащиеся дают собственную оценку описанным событиям.

Беседа «*Идем в школу*» направлена на выявление чувств детей, их отношения к школе. Вопросы «Как вы готовились к школе?», «Кто вас повел в школу?», «Вы боялись идти в школу? Почему?» направлены на выявление переживаний детей, связанных с началом учебы.

Беседы «*Идем в школу*», «*Зачем надо ходить в школу?*» направлены на осознание детьми важности школьного обучения, дающего возможность получения и приобретения знаний, расширения кругозора. Вопросы «Почему дети ходят в школу?», «Кто учит детей?», «Чему дети учатся в школе?», «Почему надо уметь читать и писать?» подводят к осознанию того, что учеба дает возможность узнавать много интересного, важного, тем самым способствуя повышению мотивации.

Использование адаптированных рассказов «*Как я пошла в школу*», «*Вот что интересно*» позволяет рассмотреть ситуации, связанные с началом школьного обучения. Рассказ «*Как я пошла в первый класс*» описывает хорошо знакомую детям ситуацию посещения школы 1-го сентября. Вопросы «Девочка боялась идти в школу?», «Кого она увидела возле школы?», «Что сказала учительница?», «Девочке понравилось в школе? Почему?» позволяют детализировать повествование. В ходе обсуждения учащихся подводят к пониманию того, что на одни события могут быть различные определения и оценки. Чтобы в них разобраться, следует выслушивать мнение всех участников события. Вопросы «Чем вам запомнилось 1 сентября?», «Вам нравится в школе? Почему?» актуализируют личный опыт детей, позволяют разобрать различные сценарии развития событий.

Рассказ «*Вот что интересно*» направлен на осознание учащимися важности учения и получения знаний. Он описывает ситуацию нежелания мальчика учиться читать и писать, а также последствия такого поведения. Обсуждение рассказа подводит учащихся к пониманию значения школьных знаний. Подчеркивается важность не только обучения в школе, выполнения школьных заданий, но и помощи родителям, другим членам семьи.

В ходе работы над рассказами используются приемы создания проблемной ситуации. В процессе работы над рассказом «*Прогулял*», направленного на осознание важности посещения школы, воспитание понимания значимости совместной с одноклассниками деятельности, демонстрируется иллюстративный материал с изображением прогулявшего учащегося с просьбой объяснить, что произошло с мальчиком. Высказывания детей, их предположения поощряются педагогом, совместно анализируются возможные ситуации. Учащихся подводят к осознанию чувства принадлежности к группе одноклассников, желанию участвовать в школьных мероприятиях, общаться с товарищами.

В процессе работы над рассказами используется наглядный материал, отражающий содержание произведения, что вызывает эмоциональный отклик и интерес учащихся.

Работа над рассказами строится поэтапно: прочтение текста, его анализ, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала, творческие задания, пересказ. Анализ содержания произведения проводится в вопросно-ответной форме. Вопросы направлены на выделение основных моментов сюжетной линии, их последовательности, действующих лиц, значимых деталей. Внимание обращается на языковой материал произведения, семантически анализируются слова-определения, сравнительные конструкции, предлагаются задания на подбор определений, антонимов, синонимов к словам. Используются приемы наводящих вопросов, завершения незаконченных предложений, пересказ по цепочке с опорой на наглядность и др. Учащиеся отвечают по очереди, опираясь на наглядный материал. В ходе работы над рассказом «*Прогулял*» предлагается серия сюжетных картинок, которые учащиеся раскладывают с соблюдением сюжетной линии рассказа. Затем пересказывают по одному, описывая ту или иную часть сюжета.

Использование *заданий на классификацию, кроссвордов*, повышая эмоциональную привлекательность занятий, помогает актуализировать знания о школьных принадлежностях,

способствуя развитию звукового анализа, расширению словаря учащихся. Задание «*Собери портфель*» направлено на выявление классификационных признаков предметов, закрепление знаний о школьных атрибутах. Перед выполнением задания учащимся предъявляют картинный материал с изображением детей и предлагают объяснить, почему эти дети являются школьниками (у них портфель, школьная форма). Затем дети «собирают портфель»: отбирают и раскрашивают те предметы, которые необходимо взять с собой в школу (школьные принадлежности). Анализируя работы учащихся, педагог в тактичной форме разбирает ошибки, вовлекая в этот процесс других детей.

Использование кроссворда «Здравствуй, школа!» помогает не только закрепить знания о школьных принадлежностях, но и способствует развитию фонематического анализа, расширению словаря учащихся.

Развитие *коммуникативных навыков детей* реализуется посредством формирования умения правильно высказать просьбу, сформулировать обращение к однокласснику, на что направлено задание «*Просьба*». Вопросы «Почему важно уметь правильно попросить?», «Как правильно обратиться с просьбой к однокласснику?» подводят детей к пониманию значимости умения правильно высказать свою просьбу кому-либо, необходимости обратиться по имени к собеседнику, использовать вежливые слова. Предлагаются ситуации: «Вы хотите попросить у одноклассника книгу...» или «Вам нужна помощь в выполнении домашнего задания...» и т. д. Дети разбиваются на пары. Каждый по очереди просит о чем-нибудь своего товарища. Сформулировать обращение помогает педагог, постепенно увеличивая самостоятельность детей. Просьбы первых участников оценивает учитель, вовлекая в этот процесс самих детей.

Работа по снижению повышенной школьной тревожности проводится в направлениях снижения повышенной школьной тревожности при речевом высказывании, взаимодействии с товарищами, проверке знаний. С этой целью

используются адаптированные рассказы «*Подружки*», «*Велосипед купили не напрасно*», «*Рычащая буква*».

Рассказ «*Подружки*», рассматривающий ситуацию отказа от общения, нежелания коммуницировать, направлен на *снижение тревожности при речевом высказывании*. В ходе работы над рассказом используется прием проблемной ситуации: чтение рассказа прерывается на описании ситуации, когда к героине подходит одноклассница и спрашивает, почему девочка стоит одна и не играет со всеми. Учащимся предлагается продолжить рассказ. Дети самостоятельно выбирают сценарий развития событий, стараясь объяснить причины того или иного поступка, исходя из личного опыта. Вопросы «Трудно ли вам попросить о чем-нибудь товарища?», «Как можно помочь другу стать увереннее?» помогают детям вспомнить схему действий в ситуации необходимости вступления в диалог, важности преодоления страха речевого высказывания. В ходе коллективного обсуждения учащиеся повторяют правила формулирования просьбы, обращается внимание на необходимость использования вежливой формы. Работа над рассказом дополняется пересказом с помощью наводящих вопросов.

В рассказе «*Велосипед купили не напрасно*», направленном на *снижение повышенной тревожности при взаимодействии с товарищами*, описывается ситуация нежелания учащегося учиться кататься на велосипеде ввиду опасения вызвать насмешки других детей. Перед прочтением рассказа предъясняется сюжетная картинка с изображением мальчика со сломанным велосипедом. Проводится беседа «Если у вас что-то не получается». Вопросы «У вас всегда все получается?», «Как вы поступите, если у вас что-то не получается?», «А если не получается у вашего товарища?» помогают осознать право на ошибку как собственную, так и товарища. Проведенная беседа способствует пониманию возможности подобной ситуации для всех детей, вероятности неудачи для каждого учащегося и способов ее преодоления.

После прочтения учащимся предлагается пересказать текст с помощью наводящих вопросов.

На снижение *повышенной тревожности при ответах на уроке (проверке знаний)* направлена работа над рассказом «Рычащая буква», в котором описывается ситуация проверки знаний, вызывающая беспокойство у девочки. После прочтения организовывается обсуждение. Учащиеся отвечают на вопросы: «Девочка волновалась, когда ее вызвали отвечать? Почему, как вы думаете?», «Над ней смеялись дети?», «Вы волнуетесь, когда вас спрашивает учитель?». Вопросы помогают не только усвоить содержание рассказа, но и актуализировать опыт учащихся, которые предлагают свои варианты развития событий, модели поведения в подобных случаях. Рассматриваются ситуации, в которых учащиеся могут испытывать подобные трудности, реакции окружающих, анализируются похожие обстоятельства, произошедшие в жизни детей, разбираются возможные ошибки.

На развитие *лексико-грамматических средств речи* направлена работа по обогащению и активизации словарного запаса по темам «Транспорт», «Времена года. Зима». Работу над рассказом «Велосипед купили не напрасно» предваряет беседа «Транспорт» с целью уточнения понятия «транспорт», видов транспорта. В процессе выполнения упражнения «Кто чем управляет?» учащимся предлагается продолжить фразы: самолетом управляет ... (пилот), автобусом — ... (водитель), кораблем — ... (капитан) и т. д. В ходе занятия на тему «Зима» учащиеся вспоминают зимние месяцы, дают им характеристику.

Развитие *связной речи* учащихся реализуется посредством работы по составлению рассказов на заданную тему. Учащимся предлагается составить рассказ на тему «Как я научился...». Дети описывают подобные случаи, исходя из своего жизненного опыта, моделируют ситуации необходимости оказания помощи другому человеку. Педагог помогает начать повествование, показывая образец, используя вспомо-

гательные вопросы, подсказывающие возможные варианты содержания рассказа: «Я не умел...», «Наконец я решил...», «Мне помог...» и т. д. Обращается внимание на правильность использования лексических единиц, грамматических форм. В случае необходимости речь учащегося исправляется в тактичной форме, дается образец правильного произношения и предлагается повторно произнести фразу.

Задания «Подбери слово» и «Найди звук» стимулируют речевую активность детей, развивают навыки фонематического анализа. Оценивание выполнения заданий проводится в тактичной форме, к данному процессу привлекаются учащиеся.

Совершенствованию коммуникативных навыков детей способствуют игры-упражнения «Поблагодари друга», «Маленький волшебник», «Предложи помощь». Упражнение «Поблагодари друга» направлено на закрепление правильной формы обращения, формулирования благодарности за помощь. Педагог предлагает детям поблагодарить за что-нибудь своего одноклассника. Сформулировать обращение первых участников помогает педагог, увеличивая самостоятельность детей. В обсуждении высказываний, их правильности участвуют все учащиеся. Совместно проводится заключительный анализ.

В ходе игры «Маленький волшебник» дети, взяв «волшебный фонарик», дотрагиваются до плеча другого учащегося и спрашивают: «Света, что для тебя сделать?» Ответы могут быть как ситуативные, так и перспективные: «Спасибо, Катя. Помоги мне, пожалуйста, нарисовать рисунок», «Спасибо, Ваня, улыбнись» и т. д. Педагог обращает внимание на правильное построение не только вопроса, но и ответа, важность обращения по имени, использования вежливой формы.

Упражнение «Предложи помощь товарищу». Учащиеся предлагают свою помощь однокласснику: «Ира, чем я могу тебе помочь? Света, что для тебя сделать?» Обращается внимание на правильность построения ответов. Дети с помощью

педагога формулируют обращение, анализируют его правильность. Совместно проводится заключительный анализ.

Задача педагога на этом этапе коррекционно-педагогической работы состоит в такой организации педагогического процесса, которая бы стимулировала и поощряла активность детей: выслушивание до конца мнения каждого, похвала за высказанное, доброжелательное отношение к различным мыслям учащихся. Кроссворды, загадки, интерактивные игры, вызывающие эмоциональный отклик и интерес, обеспечивают самостоятельность при решении поставленных задач, способствуя включению детей в совместную деятельность. Это создает основу для реализации задач следующего этапа коррекционно-педагогической работы, направленного на формирование адекватной самооценки и снижение повышенной обидчивости.

Задача работы по формированию адекватной самооценки — воспитание критичного отношения к себе, умения объективно оценивать собственные возможности, способности. В ходе работы используются адаптированные рассказы «*Заколдованная буква*», «*Минута славы*», «*Самый большой друг*». Рассказ «*Заколдованная буква*», повествующий о трех ребятах, которые не выговаривали букву Ш, направлен на воспитание критичного отношения к себе учащихся. Рассказ «*Минута славы*» описывает ситуацию несоответствия ожиданий учащегося, уверенного в собственном успехе, реальной оценке педагога, способствует развитию умений объективно оценивать собственные возможности. В рассказе «*Самый большой друг*» описываются различные модели поведения в ситуации необходимости оказания помощи своему другу и разные оценки собственных поступков.

Обсуждение рассказов проведено с помощью вопросов, помогающих усвоить содержание текстов. Используются *приемы создания проблемной ситуации, завершения незаконченных предложений*. В процессе работы над рассказом «Самый большой друг» создание проблемной ситуации реализуется через необходимость самостоятельно продолжить рассказ

после слов слона о том, что он самый большой друг девочки. Это активизирует речевую активность детей, помогает проанализировать различные сценарии развития событий. Коллективно обсуждается и оценивается одноклассниками рассказ каждого учащегося, что помогает выявить ситуации неадекватной оценки собственных поступков, недостаточно объективной оценки происходящего. Прием незаконченных предложений находит отражение в процессе работы над рассказами при необходимости закончить предложение нужными по смыслу словами:

— Из леса выбежал ... (слон).

— Бабочка и слон побежали к ... (реке).

Беседы, организованные после прочтения рассказов, подводят учащихся к пониманию причины того или иного поступка, его оценки другими людьми, осознанию необходимости анализа собственных возможностей, действий. Вопросы «У вас все всегда получается?», «Если не получается, что может вам помочь?», «Вы всегда согласны с оценкой окружающих?» актуализируют собственный опыт учащихся, активизируют их речевую активность. Беседа «Что я умею делать лучше всего?» способствует повышению собственной оценки своих возможностей, помогает выявить сильные черты каждого. Учащиеся отвечают на вопросы: «Что у тебя получается лучше всего?», «Какое твое любимое занятие? Почему?», «Что у тебя получается хуже, чем у других детей? Почему, как ты думаешь?». Учащиеся строят высказывание, опираясь на данный педагогом образец: «У меня получается лучше всего...», «Мое любимое занятие — это...». Беседа «Как оценить себя правильно?» помогает учащимся осознать важность учета как своего мнения, так и мнения окружающих людей. Этому способствуют вопросы: «Важна ли оценка окружающих?», «Нужно ли прислушиваться к мнению других о себе? Почему?». Учащихся подводят к пониманию необходимости оценки результатов не только с собственной позиции, но и с позиции других детей.

На развитие лексико-грамматических средств речи направлена работа по усвоению семантики новых слов, пословиц, расширению словарного запаса по лексическим темам, задания по подбору синонимов, определений. В ходе работы над рассказом «Минута славы» учащиеся *подбирают синонимы* к словам, используемым в рассказе: громкий (крикливый, голосистый), тихий (неслышный, бесшумный). В игре «Слова-приятели», направленной на развитие словарного запаса, учащиеся подбирают синонимы. В ходе игры «Найди инструмент» дети хлопают в ладоши, если педагог произносит название музыкального инструмента. В игре «Подскажи словечко» в рамках лексической темы «Животные жарких стран» учащимся предлагается продолжить стихотворение, верно называя животное.

Работа над рассказом «Самый большой друг» включает *анализ значения выражения «большой друг»*. Учащиеся размышляют, может ли маленький и слабый стать большим и настоящим другом. С помощью упражнения «Кто самый большой друг?» учащиеся закрепляют понятие друга, выбирая правильный ответ из предложенных вариантов.

Большой друг — это большой по размерам; самый красивый; злой; жадный; добрый; надежный; умный.

Педагог зачитывает описание, дети хлопают в ладоши в случае правильной характеристики друга и объясняют значение слов (надежный — это ..., добрый — это ... и т. д.).

В ходе упражнения «Расскажи, какой» учащиеся описывают своего друга, бросая друг другу мяч. Дети используют характеристики, указанные в ходе выполнения упражнения «Кто самый большой друг?».

Расширению словарного запаса способствует также *анализ пословицы «Других не суди, на себя посмотри»*, проведенный в ходе работы над рассказом «Заколдованная буква». Учащихся подводят к пониманию необходимости критичного отношения к себе и толерантного — к другим людям. Кроссворд по рассказу помогает лучше усвоить его содержание, развивает навыки фонематического анализа и синтеза.

На развитие связной речи направлена работа над *пересказом*, который на данном этапе проводится с помощью наводящих вопросов педагога и увеличением самостоятельности детей. Используются игра «*Мне нравится*», упражнение «*Просьба*». В процессе игры «*Мне нравится*» детям предлагается стать в ряд и бросать друг другу мяч со словами: «Мне нравится в тебе, что ты...». Учащийся, который получает мяч, бросает его другому с теми же словами. Игра помогает не только повысить самооценку учащихся, но и найти положительные качества у своих товарищей. В упражнении «*Просьба*» предлагается попросить о чем-нибудь своего друга. Сформулировать просьбы первых участников помогает учитель, постепенно увеличивая самостоятельность детей. Совместно проводится обсуждение правильности высказывания просьбы и ее анализ.

Коррекционно-педагогическая работа по снижению обидчивости ориентирована на осознание необходимости выполнения определенных требований, правил поведения, понимание ожиданий других участников социального взаимодействия, стремления им соответствовать. С этой целью *используются адаптированные рассказы «Обидчики», «Кто хозяин?», «Отомстил»*. Формирование понимания неконструктивности обиды, важности интересов других детей реализуется посредством рассказа «*Обидчики*», описывающего обиженного мальчика. Анализ произведения подводит учащихся к тому, что отношение к тебе других людей зависит от твоего отношения к ним, а доброжелательность, готовность помочь способствуют возникновению дружеских контактов, доверительных отношений. Вопросы «Вы часто обижаетесь на своих друзей? Почему?», «Вы сами часто их обижаете?» актуализируют жизненный опыт учащихся, повышают их активность. Школьникам объясняют, что обиженный человек думает только о себе. В данной ситуации необходимо учитывать интересы своих товарищей, их желания и на данной основе строить собственное поведение. На это направлен рассказ «*Кто хозяин?*», описывающий ситуацию ухода

за собакой. В процессе обсуждения анализируются участие героев в уходе за собакой и их собственная оценка своей деятельности. Учащимся предлагается объяснить, кто действует неверно и почему. Рассказ *«Отомстил»* направлен на формирование правильной модели поведения в ситуации обиды. В ходе обсуждения совместно с учащимися определяются нормы поведения, подчеркивается необходимость соблюдения правил. Вопросы «Если вас обидели, можно бить, толкать товарища? Почему?» подводят учащихся к осознанию недопустимости агрессивных проявлений, которые способны привести к серьезным физическим повреждениям. С этой целью проводится беседа *«Как правильно поступить, если тебя обидели?»*. Учащимся предлагаются ситуации для обсуждения: «Кто-то из одноклассников толкнул тебя, и ты упал. Как ты поступишь?» Предлагаются варианты: будешь плакать; ударишь обидчика; сделаешь ему замечание; не скажешь ничего; пожалуешься учителю. «Если одноклассник взял без разрешения твою ручку, как ты поступишь: пожалуешься учителю; будешь кричать; попытаешься отобрать ее; начнешь драку?»

Учащиеся описывают свои варианты поведения. В ходе коллективного обсуждения определяется верная модель реагирования на агрессивные проявления другого человека.

В процессе работы над рассказами учащиеся *пересказывают текст* с опорой на наглядный материал с уменьшением помощи педагога.

С целью *развития лексико-грамматических средств языка* используются задание «Объясни значение слова», игры и упражнения в контексте лексических тем занятий *«Животные и их детеныши»*, *«Отгадай и назови»*, *«Назови ласково»*. В ходе игры *«Животные и их детеныши»* педагог бросает мяч учащимся, называя животное, а детям предлагается назвать детеныша, возвращая мяч педагогу. Игра *«Отгадай и назови»* направлена на формирование знаний у учащихся о продуктах питания, способах приготовления. Учащиеся по описанию отгадывают продукты питания. В ходе выполне-

ния упражнения «*Назови ласково*», направленного на формирование умений образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, учащимся предлагается назвать ласково всех членов семьи.

На развитие коммуникативных умений детей направлено упражнение «*Предложи помощь товарищу*». Оно способствует закреплению навыков обращения к товарищу, воспитанию готовности помочь в сложной ситуации.

С целью снижения обидчивости используются игры «*Обзывалка*», «*Жужа*», помогающие снять напряжение, спокойнее реагировать на высказывания других детей. В игре «*Обзывалка*» учащимся предлагается обратиться друг к другу с использованием слов, не свойственных в обращении к людям, например названий животных или сказочных персонажей. Слова не должны быть грубыми. Необходимо обратить внимание, что это всего лишь веселая игра: здесь обижаться не нужно. Игра «*Жужа*» направлена на формирование способности управлять своим эмоциональным состоянием, а также смотреть на ситуацию глазами другого человека, что способствует снижению обидчивости. Ведущий «жужа» сидит в центре, а вокруг него бегают другие ребята, дергая его, касаясь одежды. Когда «жужа» надоедают приставания, он вскакивает и пытается догнать одного из обидчиков. Кого догоняют, тот становится ведущим.

Работа на данном этапе реализуется в условиях постоянного улучшения психологической атмосферы в классе. Ребята проявляют дружелюбие, возрастающую заинтересованность, становятся более активными. Отмечается формирование умений устанавливать контакт с собеседником, объективно оценивать ситуацию, правильно строить обращение к товарищу, что подводит к реализации направлений коррекционно-педагогической работы по школьной адаптации: развитию дружеских отношений и готовности к учебному взаимодействию.

Формирование дружеского взаимодействия реализуется посредством воспитания понимания учащимися содержания

понятия «дружба», правил дружеского поведения. Используемые с этой целью адаптированные рассказы «*Настоящая дружба*», «*До первого дождя*», «*Навестил*», «*Что сказала бы мама?*» направлены на осознание детьми важности дружеских контактов, необходимости чуткого, заботливого отношения к своим друзьям, готовности помогать им в сложных ситуациях, в случае болезни. Рассказ «*Настоящая дружба*» способствует формированию понимания дружбы как внимательного отношения к другим детям, их особенностям, трудностям, необходимости им помогать, заботиться о них. В процессе обсуждения учащиеся отвечают на вопросы: «Кого можно назвать верным другом?», «Как ведут себя друзья?». Это помогает ребятам сформулировать понятие дружбы, характеристику дружеских отношений. Актуализации важных для дружбы качеств способствует задание «*Правила дружбы*». Учащиеся с помощью педагога формулируют правила дружбы, затем находят соответствующие карточки и по очереди вывешивают их на доску.

Рассказ «*До первого дождя*» направлен на формирование знаний правил дружеского поведения. Анализ ситуации, требующей проявления поддержки, заботы о друге, объясняет детям характерные черты дружеского общения, взаимодействия. Вопросы «Можно ли назвать девочек подругами?», «Как бы вы поступили в данном случае?» предоставляют возможность осознать сущность дружеских отношений, актуализируя личный опыт детей. Рассказ «*Навестил*» нацелен на формирование правил дружеского взаимодействия в ситуации болезни друга. Вопросы «Что мог сделать мальчик для друга?», «Что вы можете сделать для друга, если он заболел?» направлены на определение адекватных вариантов поведения учащегося в ситуации болезни товарища. Дети должны предложить свой вариант поведения и объяснить собственную позицию. Рассказ «*Что сказала бы мама?*» направлен на воспитание понимания важности взаимопомощи в дружеских отношениях. В процессе обсуждения рассказа учащиеся отвечают на вопросы: «Как бы вы

поступили на месте героя?», «Почему?». Это подводит детей к пониманию необходимости оказания помощи другим в сложных ситуациях.

Игра *«Поймай в ладошки»* способствует закреплению правил дружеского взаимодействия. Педагог называет характерные ситуации: «Дружить — это значит: помочь выполнить сложное задание; подсказать ответ, если друг не знает; поделиться вкусным; заступиться, когда обижают друга; промолчать, когда товарищу говорят неправду; позвонить другу, когда тот болеет».

Дети хлопают в ладоши, когда речь идет о настоящей дружбе.

Развитию связной речи учащихся способствует работа над пересказом текстов, составлением рассказов. В ходе пересказа учащиеся опираются на наглядный материал. Составление рассказов на заданную тему повышает активность детей, которые предлагают свои варианты развития событий.

Расширению лексики способствует работа над устойчивыми выражениями на тему дружбы, задания по развитию лексического запаса. Анализируются значения выражений *«настоящая дружба»*, *«ваша дружба до первого дождя»*. В ходе выполнения упражнения *«Кто больше придумает слов?»* учащиеся подбирают слова для описания насекомых: полезные, опасные, ядовитые, трудолюбивые и т. д. В ходе игры *«Скажи наоборот»* дети подбирают антонимы к словам *веселый* (скучный, печальный, грустный), *заботливый* (друг) (невнимательный, безразличный).

Развитию коммуникативных навыков способствуют игры *«Предложи помощь»*, *«Маленький волшебник»*.

Реализация задач данного направления подготавливает учащихся к новому этапу коррекционно-педагогической работы — развитию умения взаимодействовать в ходе учебной деятельности.

Формирование готовности к совместной деятельности, обуславливающей успешность учебного взаимодействия, реализуется посредством понимания необходимости выполнять

поручения педагога, умения бесконфликтно взаимодействовать с одноклассниками в ходе учебной деятельности, оказывать помощь товарищам. Это способствует осознанию учащимися себя носителями нового социального статуса школьника, способного как самостоятельно, так и совместно с одноклассниками принимать решения. С данной целью используются адаптированные рассказы «Синие листья», «Макулатура», «Новичок», «Урок». Рассказ «Синие листья» направлен на осознание учащимися необходимости помогать друг другу в процессе учебной деятельности. Вопросы: «Вы делитесь со своими одноклассниками?», «Почему нужно помогать друг другу?» подводят детей к пониманию важности доброжелательного отношения друг к другу, готовности помогать в случае необходимости. Дети совместно определяют основные правила работы в классе: делиться, помогать и т. д. Рассказ «Макулатура» способствует осознанию учащимися важности общих интересов класса. Перед прочтением они вспоминают правила поведения в классе, говорят о важности взаимопомощи, доброжелательности по отношению друг к другу, готовности выполнять поручения педагога. Обсуждение рассказа способствует формированию понимания приоритета школьных задач, подчинения личных интересов коллективным задачам. К пониманию этого подводят вопросы: «Надо ли выполнять поручения педагога? Почему?», «Когда в школе проводят конкурсы, соревнования, почему важно участие каждого учащегося?». С целью формирования умения бесконфликтно выходить из проблемных ситуаций используется рассказ «Новичок». Он описывает ситуацию перехода учащегося в новый класс, что связано с повышенным интересом одноклассников к новому учащемуся, не всегда доброжелательным отношением. Перед прочтением дети вспоминают правила работы в классе. Обсуждение рассказа способствует пониманию важности правильно и спокойно реагировать в ситуации конфликта, вести себя в школе уважительно. Вопросы: «Что бы вы сде-

лали на месте Васи? Почему?», «Если вас толкнули или обидели, как вы поступите?» подводят учащихся к осознанию возможности бесконфликтно выходить из проблемных ситуаций. Рассказ «Урок» направлен на воспитание понимания важности соблюдения школьных норм и правил. Учащиеся в ходе обсуждения отвечают на вопросы: «Нужно ли помогать учителю? Почему?», «Как вы помогаете учителю?». Это актуализирует важность выполнения инструкций педагога, помощи ему в ходе учебной деятельности.

С целью формирования осознания важности дружеской поддержки используются беседы, игры. В ходе беседы «*Как можно помочь другу, если его обидели?*» детям объясняется, что к обиженному, огорченному, плачущему ребенку нужно подойти, расспросить о том, что случилось, успокоить его, помочь, постараться сделать ему приятное: поделиться лакомством, показать свою игрушку, книжку и т. д. Беседа «*Поведение в школе*» помогает актуализировать правила поведения, осознать необходимость их соблюдения в школе. Дети отвечают на вопросы: «Как надо себя вести в школе?», «Если нет учителя в классе, можно ли бегать, кричать? Почему?». В процессе игры «*На уроке*», направленной на закрепление правил поведения, учащиеся хлопают в ладоши, если утверждение соответствует правилам поведения в школе, если нет — топают ногами.

С целью развития лексико-грамматической стороны речи используются упражнения «*Расскажи, какой*», «*Кто больше придумает слов?*», «*Скажи наоборот*», «*С какой ветки детки?*». При выполнении упражнения «*Расскажи, какой*» учащиеся подбирают слова для описания своего соседа по парте. Педагог дает образец начала рассказа: «Моего соседа зовут Ваня. Он...». Дети называют его качества (добрый, верный, смелый, настоящий друг и т. д.), что также способствует формированию доброжелательного и внимательного отношения к одноклассникам. В ходе выполнения упражнения «*Кто больше придумает слов?*» учащиеся подбирают

синонимы к словам «учащийся» (школьник, ученик), «друг» (товарищ, приятель, одноклассник). Выполняя упражнение «С какой ветки детки?», учащимся предлагается назвать листья деревьев. *Пересказ текста* не только помогает восстановить цепь событий, но и совершенствует лексико-грамматические средства языка. На этом этапе учащиеся пересказывают текст самостоятельно, в случае затруднений — с незначительной помощью педагога. Детям предлагается смоделировать ситуацию, описать собственный сценарий развития событий.

Для закрепления навыков взаимодействия в ходе учебной деятельности, сплочения детей предлагается задание «*Раскрась дерево*». Учащиеся вместе раскрашивают рисунок с изображением дерева, используя один набор карандашей. Рисунки вывешиваются на доску. Дети рассказывают, что раскрасил каждый из них, оценивают выполнение собственной работы, рисунки других детей.

На отработку коммуникативных навыков, закрепление умения обратиться к товарищу, попросить его о помощи направлены упражнения «*Просьба*», «*Дежурный*».

Целью *завершающего этапа* является закрепление полученных навыков межличностного взаимодействия вне коррекционных занятий (в классе, библиотеке). Задачи этапа: повышение инициативы в общении со знакомыми и незнакомыми собеседниками, преодоление неуверенности, совершенствование умения устанавливать контакты с окружающими людьми, вступать в разговор, формулировать вопросы, ответы. Используются упражнения «*Просьба*», «*Забыл учебник*», «*Дежурный*», «*В библиотеке*». Они предполагают самостоятельную постановку вопросов учащимися, употребление развернутых видов речевого высказывания. В процессе выполнения упражнения «*Просьба*» учащиеся вспоминают правила обращения друг к другу, формулируют просьбу к своим одноклассникам. Упражнение «*Забыл учебник*» направлено на закрепление умения правильно

обратиться за помощью к однокласснику, педагогу, преподавателю инициирование и построение учащимся диалога. Учащемуся необходимо обратиться к учителю и сообщить, что забыл учебник, а затем попросить соседа по парте разрешить воспользоваться его учебником на уроке. Перед началом выполнения упражнения учащиеся вспоминают, что нужно обращаться к однокласснику по имени, используя вежливую формулировку. Вопросы «Как правильно обратиться к учителю? К товарищу?» помогают повторить общую схему построения диалога с взрослым, сверстником. После выполнения задания проводится обсуждение. Вопросы «Что было сложным в данном задании?», «Ты волновался перед тем, как обратиться к педагогу? Однокласснику?» помогают выявить и обсудить сложности данного задания. С целью закрепления навыков самостоятельного выполнения обязанностей дежурного, развития активности используется упражнение «*Дежурный*». В ходе беседы учащиеся вспоминают обязанности дежурного, отвечая на вопросы: «Почему дежурный — это помощник учителя?», «Как дежурный помогает учителю?», «Каковы обязанности дежурного?». Выполняя задания, дети должны самостоятельно обратиться к учителю, попросить у него разрешение подежурить вместо другого учащегося: помыть доску, собрать тетради. После завершения задания проводится беседа, которая помогает выявить возникшие у ребят сложности. На закрепление умения вступать в диалог с незнакомыми людьми направлено упражнение «*В библиотеке*». Перед выполнением упражнения проводится беседа «*Библиотека*», актуализирующая знания учащихся о школьной библиотеке. Дети отвечают на вопросы: «У вас в школе есть библиотека?», «Что там хранится?», «Кто работает в библиотеке?», «Как надо себя вести в библиотеке?». Ребята вспоминают, что хранится в библиотеке, кто там работает, где она находится, каковы правила поведения в библиотеке (говорить тихо, четко, аккуратно брать книги). Потом детям предлагается самостоятельно обратиться к библиотекарю и попросить у него книгу.

Технология школьной адаптации учащихся с ОПФР предполагает тесное сотрудничество с педагогами. От учителя зависит, насколько учащийся почувствует себя принятым в школьную семью, как быстро и успешно он сможет встать на позицию учащегося. Создание дружеской атмосферы в классе, включение детей с ОПФР в общественную деятельность, положительная оценка педагогом выполненных учащимися поручений будут способствовать формированию представления о себе как об учащемся, обуславливая становление внутренней позиции школьника.

Таким образом, технология школьной адаптации, определенная согласованностью действий участников образовательного процесса, единством требований, предъявляемых к детям, закреплением полученных навыков в ходе учебной деятельности, способствует оптимизации процесса вхождения учащихся с ОПФР в школьную жизнь.

III

ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОПФР ПО УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разработка данной технологии вызвана противоречиями, наблюдающимися в современном образовании учащихся с ОПФР: оно все больше ориентируется на упрощенный вариант общего среднего образования, хотя учащиеся иные, их возможности и потребности другие; декларируется возможность практической подготовки учащихся, а главной составляющей остается знаниевая; говорится о творческом поиске в работе учителя, а его деятельность ограничивается указаниями, какие технологии использовать, что правильно, что неправильно; плюрализм мнений признается, но на практике часто подменяется «авторитетным мнением» представителя администрации учреждения образования. Отмеченное делает необходимым поиск стратегии дальнейшего развития образования лиц с ОПФР. Представленная технология включает следующие этапы:

- ▶ *Этап 1. Адаптация учебного материала с учетом возможностей, потребностей и способностей учащегося с ОПФР.*

На первом этапе педагог проводит диагностику нарушений, влияющих на качество учебной деятельности учащихся. Семантически педагогическая диагностика в сравнении с психологической определяется спецификой деятельности учителя и имеет следующие особенности: отход от жестко стандартизированных психологических методов диагностики; гибкое встраивание диагностических методов в базовый учебно-воспитательный процесс; высокая степень субъективности

выводов по результатам диагностики, что требует вариативного использования на практике полученных результатов.

При изучении содержания образования внимание уделяется анализу современных учебных планов, действующих программ и учебно-методических комплексов. В процессе обучения на первом этапе учитель определяет сильные стороны психофизического развития и успехи учащегося. На них можно опереться при мобилизации компенсаторных механизмов в учебном процессе с использованием «обходных путей» (например, обучение чтению незрячих детей шрифтом Брайля, неслышащих — жестовой речью). Выявляются доступные виды деятельности с опорой на ведущий ее вид. Это является определяющим в формировании психических новообразований учащегося, поскольку в психическом развитии детей с ОПФР наблюдаются те же ведущие виды деятельности, что и у нормально развивающихся. Однако их становление происходит в осложненных нарушении условиях и имеет особенности. Во-первых, в структуре такой деятельности происходят наиболее существенные изменения в психологических особенностях учащегося. Во-вторых, качественные характеристики этих изменений связываются с конкретной возрастной стадией его развития [67]. Роль ведущей деятельности нельзя абсолютизировать, она рассматривается в контексте формирования основного социокультурного качества личности. Речь идет о единстве предметной деятельности и социальном значении деятельности как способа организации отношений между людьми (И. А. Коробейников [99]). Эти идеи соответствуют не только отечественной, но и западной психолого-педагогической традиции. Любая ведущая деятельность возникает не сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления, внутри данной ведущей деятельности осуществляется подготовка к переходу к следующей ведущей деятельности. Ее формирование происходит под руководством взрослых в процессе обучения.

Дифференциация (от лат. *difference* — «разделение, расчленение целого на различные части, формы, ступени») образовательного процесса в условиях совместного обучения детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников способствует осуществлению личностно ориентированного развития учащихся с ОПФР, учитывая особые образовательные потребности. Проявляются определенные требования к мастерству педагога: он должен учитывать замедленность и слабую восприимчивость детей с ОПФР; владеть разнообразными способами работы с ними; убедить учащихся в их собственных возможностях и способностях; владеть особым темпом, ритмом, интонацией речи, позволяющими стимулировать детей к деятельности и управлять ею.

Осуществление дифференциации способствует умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию любой личности, в том числе с ОПФР. Предусматривается обеспечение социальной направленности образовательного процесса. Это означает создание адаптивной среды для организации взаимодействия детей с ОПФР с другими детьми и взрослыми, а также включение в образовательный процесс родителей (законных представителей).

Дифференциация содержания образования предусматривает диагностирование уровня знаний, умений, навыков, способов деятельности, готовности к усвоению учебного материала и социальному взаимодействию; выявление возможностей учащихся с ОПФР при изучении конкретного учебного предмета, конкретного учебного материала; четкую градацию уровней сложности учебного материала. Задания для учащихся с ОПФР не могут ориентироваться на упрощенный вариант общего среднего образования, должны быть учтены особые потребности, возможности и способности этих учащихся (сенсорные, двигательные, интеллектуальные и др.).

Необходимо обеспечение разнородности и неодинаковости обучения учащихся с ОПФР на уроках при изучении учебных предметов. Методика обучения, например, незлыхащих

и незрячих учащихся не может быть одинаковой. Учитываются социальные, интеллектуальные, сенсорные и другие возможности детей разных нозологических групп, создаются адаптивно-социализирующие образовательные условия для креативного и утилитарно-практического обучения. Предусматривается создание адаптивной образовательной среды сообразно потребностям учащихся и адаптирующей их к потребностям УОСО. Способами подстраивания учебного материала под возможности, потребности и способности учащегося с ОПФР являются адаптация методик обучения, дифференциация учебного материала.

Адаптация методик обучения по различным учебным предметам для учащихся с ОПФР (например, с интеллектуальной недостаточностью) может заключаться в том, что вводятся пропедевтические периоды. Например, обучению грамоте предшествует пропедевтический период различной продолжительности для отдельных учащихся, в течение которого формируются коммуникативные умения на невербальном (безречевом) и вербальном (словесном) материале. Осуществляется коррекция мелкой моторики пальцев рук и артикуляционной моторики, развивается фонематический слух, формируются способы практической деятельности применительно к актуальным жизненным ситуациям. Учащиеся овладевают жизненно значимыми умениями, происходит их социальное развитие, что создает основу для продуктивного последующего научения. Максимально используются различные виды наглядности (визуализируются вводимые термины, понятия, изучаемые явления и отношения); обучение имеет выраженный практический характер, формируются прежде всего простейшие навыки, умения и так называемые витогенные (почерпнутые из жизни и жизненно значимые) знания; предлагается опора на личный опыт детей.

Дифференциация учебного материала для детей с ОПФР позволяет им преодолеть специфические трудности. Освоение учебных программ по учебным предметам может идти

по двум линиям: адаптация учебного материала и модификация учебного материала в соответствии с потребностями, возможностями и способностями учащегося. Адаптация изменяет характер учебного материала, не изменяя концептуальную сложность учебной задачи. Вариации адаптации: перефразирование инструкции; специфическая визуализация; изменение способа подачи информации; использование специальных средств обучения (сурдо-, тифлотехнических); сокращение объема учебного материала при сохранении уровня его сложности. Если адаптация учебного материала не приводит к необходимому результату, модифицируется учебный материал, изменяется характер его подачи вследствие трансформации содержания или сложности предъявления учебной задачи. Рекомендуется предложить учащемуся овладеть частью содержания учебного материала или выполнить только долю задания на учебном занятии. Главный принцип модификации — снижение уровня требований к учащемуся с ОПФР.

Программное обеспечение интегрированного обучения требует использования гетерогенных программ по отдельным предметам, соединяющих программные требования к обычным, нормотипичным учащимся и учащимся с ОПФР. За основу берется программа учреждений общего среднего образования, которая дополняется учебно-методическим комментарием. Методы преодоления трудностей при овладении учебным материалом учащимися с ОПФР: адаптация (сокращение объема заданий при сохранении уровня сложности, дополнительная визуализация инструкций, приспособление учебных инструментов и материалов к потребностям детей с ОПФР, изменение способа предоставления и записи информации) и модификация учебного материала (изменение содержания учебного материала, упрощение заданий, снижение требований к участию детей с ОПФР в работе, обеспечение разных уровней усвоения знаний, умений и навыков).

- ▶ *Этап 2. Приспособление техник (инструментов) обучения с учетом возможностей учащегося с ОПФР и всех учащихся гетерогенного класса.*

На этом этапе осуществляется приспособление техник (инструментов) обучения с учетом возможностей учащегося с ОПФР и всех учащихся гетерогенного класса с целью упреждения и преодоления пробелов совместного обучения и воспитания. Предполагается организация учебной деятельности, предусматривающая использование адекватных и специфических форм, методов, приемов организации учебно-воспитательного процесса, ориентированных на психолого-педагогические особенности, возможности и потребности учащихся с ОПФР, усиление дифференциации и индивидуализации обучения, его коррекционной и социальной направленности. Обеспечивается удобный режим и темп каждому учащемуся за счет многообразия вариантов коррекционно-педагогической помощи. Далее приведен пример организации работы с леворукими детьми с ОПФР. У детей с левшеством преобладает наглядно-образное мышление, они эмоционально неуравновешенны. Им требуется психолого-педагогическое сопровождение по развитию абстрактно-логического мышления и преодолению трудностей в эмоциональном реагировании.

Практические задания представляют собой перечень привычных и непривычных бытовых действий. Например, наматывание нитей на клубок, составление пирамидки, аплодирование, причесывание волос кукле, очистка бананов и др. Принимая во внимание исследования В. И. Радионовой, Т. Л. Лещинской, *коррекционно-дидактическими приемами* могут выступать: развитие зрительно-пространственного восприятия и соответствующей ориентировки, что достигается двигательным подкреплением, усилением зрительного восприятия (используются браслеты, выделение контуров и элементов предметов, букв, цифр); правильное, иное, чем у правой, формирование учебных навыков, чему способ-

ствуют специальные тетради, особое месторасположение за партой; работа по предупреждению амбидекстрии (двуправорукости), когда учащийся одинаково владеет левой и правой рукой. В этом случае требуется дополнительная работа по развитию ведущей руки.

Кроме того, для учащихся с ОПФР используются алгоритмические предписания, пиктограммы, картинки-символы, схемы. Вводятся пропедевтические периоды при изучении сложных тем (предварительное знакомство с текстовым и практическим материалом), даются доступные инструкции (включение в формулировки уточняющих слов, минимизация сдвоенных вопросов и др.), максимально используются различные виды наглядности (изобразительная, натуральная, объемная, рельефная, символическая и др.), практические задания с элементами творчества (выполнение действий с предметами, жестовая интерпретация текста и др.).

Наиболее достоверную информацию о том, как дети с ОПФР (незрячие, неслышащие, с интеллектуальной недостаточностью и другие представители нозологических групп) воспринимают окружающую действительность, предоставляют их творческие работы. Сами не осознавая, не задумываясь, они передают в них свой жизненный опыт, представления, чувства. Особенно это информативно по отношению к тем, кто не говорит или обладает ограниченными речевыми возможностями (неслышащие, с тяжелыми нарушениями речи, аутистическими нарушениями). Рисунки, танцы, стихи, письменные повествования позволяют судить об их уровне интеллекта, видении окружающего мира. Художественное творчество — средство самовыражения, возможность вести беззвучный диалог. Важным является выставка работ детского художественного творчества, не избранных, а всех. Тем самым признается разнообразие вкусов и техник.

На уроках изобразительной деятельности используются художественно-коммуникативные ситуации. Нужно формировать условия для поиска каждым учащимся личного смысла. Они могут исполнять различные роли, выступая

в качестве художника или позера. Важно, чтобы создавалась ситуация успеха и обеспечивалась многогранность интерпретаций, чтобы не было одного, единственно правильного толкования и интонационного выражения при произношении реплик. Учащиеся апробируют или оценивают несколько решений и выбирают свое, которое выражает их видение, самочувствие, понимание. Все учащиеся включаются в художественную деятельность. Для детей с неразвитой или ограниченной моторикой используются нетрадиционные техники, например кляксография. Рисунок также выполняется пальцами руки, губкой, другими вспомогательными средствами. Каждый учащийся развивается лично, преобразуется его внутренний мир, формируется его художественный вкус, определяющий в дальнейшем практическую и профессиональную деятельность.

В процессе учебных занятий можно использовать приемы театрализации, темпоритмической интерпретации. Действия учащегося переводятся из внешнего плана во внутренний. Этому способствуют мелодичная декламация, чтение вслух задания, повторное чтение про себя с обдумыванием смысла каждого слова, двигательная, темпоритмическая интерпретация, музицирование. Творчество лиц с ОПФР отличается оригинальностью, непохожестью, особым видением и особой проникновенностью в сущность явления. Включение кинезиологии, двигательного подкрепления на уроках по различным учебным предметам — важный дидактический прием. Спектр использования двигательных подкреплений широкий: при обучении произношению в целях развития невербального мышления, обучении чтению, письму и математике в целях устранения дислексии (расстройства чтения), дисграфии (расстройства письма) и дискалькулии (расстройства счета). Двигательная интерпретация позволяет успешно обучать детей методом целых слов и устным звуко-буквенным методом с двигательным подкреплением. На уроках русского языка учащиеся не рассказывают, как они знакомятся, изви-

няются, обращаются с просьбой, а показывают, воспроизводя движения, передвижения, телодвижения.

Утомление и переутомление — главные факторы, снижающие учебную активность детей и способствующие возникновению неврозов, причиной которых является неправильная организация труда и отдыха. Для устранения утомления и переутомления необходимо учитывать максимальную нагрузку умственной, сенсорной, двигательной и другой работы. Чтобы избежать утомления, учителю важно знать следующие основные данные о физическом и психическом развитии учащихся, степень их подготовленности: результат медицинского обследования и рекомендации врачей (офтальмолога, ортопеда, хирурга, педиатра, психоневролога); общее состояние организма учащегося (перенесенные инфекционные и другие заболевания); состояние исходного физического уровня учащихся; состояние опорно-двигательного аппарата и его нарушения; наличие сопутствующих заболеваний; состояние основного зрительного нарушения (устойчивая и неустойчивая ремиссия), поля зрения (нарушения центрального и периферического зрения), остроты зрения (врожденная слепота или приобретенная и др.); состояние слухового анализатора; способность учащегося к пространственному ориентированию; наличие предыдущего сенсорного опыта; состояние и возможности сохранных анализаторов; состояние нервной системы (наличие у учащегося эпилептического синдрома, признаков перевозбуждения, нарушения эмоционально-волевой сферы и т. д.).

У детей с ОПФР может проявляться негативизм — немотивированный отказ выполнять требования (пассивная форма проявления протеста). Но может быть отрицательная, активная форма. Учащийся в этом случае делает противоположное требуемому. Его необходимо отвлечь, переключить, а не настаивать. В спокойной обстановке можно вдвоем проанализировать, что происходило, как можно и нужно было поступить.

Представленная классификация степени проявления интегрированности учащихся позволила разработать *типологию коррекционно-педагогической помощи* учащимся с ОПФР (с учетом степени их интегрированности): поддерживающая, побуждающая, содействующая, смешанная. *Поддерживающая помощь* необходима учащимся с ОПФР, которые успешно социализируются и обучаются, имеют выраженную степень интегрированности. Помощь рассматривается как постоянная забота о позитивном социальном статусе учащихся с ОПФР, при которой используются похвала, одобрение, ободрение; благополучное обучение на основе использования большего количества творческих и самостоятельных заданий, нестандартных задач. *Побуждающая помощь* оказывается учащимся, имеющим нейтральную степень интегрированности. Она предполагает поддержку в освоении учебного материала путем использования алгоритмических предписаний, схем; в установлении и поддержании новых отношений со сверстниками; расширении круга общения, наполнении и углублении его содержания. При оказании *содействующей помощи* учащимся, имеющим пассивную степень интегрированности, предпочтение отдается обогащению их социального опыта перед когнитивным развитием, преодолению комплекса неполноценности. *Смешанная помощь* предполагает объединение поддерживающей, побуждающей, содействующей помощи при акцентировании внимания на одной из них. Одной из главных задач технологии является включение учащихся в активное коллективное взаимодействие, обеспечивающее дифференциацию и персонализацию обучения, развитие творческого потенциала.

- ▶ *Этап 3. Стимуляция творческой и двигательной активности учащихся с ОПФР.*

На третьем этапе обеспечивается коммуникативная ориентация. Она предполагает диалоговую форму организации урока и осознание учащимся занимаемых им позиций. Деятельностная ориентация проявляется в осуществлении на уроке активной (возможно, направляемой педагогом) са-

мостоятельности учащихся с ОПФР. Реализация навыков взаимодействия в группе сверстников, обеспечение каждому учащемуся положительного самочувствия, комфортности в группе, уважение и принятие каждого учащегося, активное сотрудничество детей с педагогом и друг с другом создают комфорт в процессе учебного занятия. Кроме того, усиление положительного имиджа учащихся с ОПФР в группе, эмоциональная насыщенность взаимодействия одноклассников будут способствовать более успешному формированию межличностных отношений.

Необходимо определить оптимальное местонахождение учащегося в классе: создание условий для преодоления его изолированности от нормотипичных сверстников, иначе идея СОИ останется фикцией. Учащийся с ОПФР должен сидеть за партой так, чтобы к нему легко имел доступ педагог. А также чтобы он мог сотрудничать, обращаться за помощью к другому учащемуся, например, с более высоким уровнем общеобразовательной подготовки, но не отличающемуся больше, чем на одну ступень, от учащегося с ОПФР. Для детей с нормотипичным развитием такое общение будет полезным. У них появится желание помогать, кроме того, они ощутят себя более уверенными и подготовленными. Учащийся с ОПФР сможет включаться на определенных этапах работы в совместную деятельность. Для формирования привязанностей и нормализации взаимоотношений учащихся в условиях совместного обучения важно создать привлекательность образа учащегося с ОПФР. Учитель подчеркивает его положительные стороны (чаще они относятся не к уровню обученности, а к проявлению личностных качеств), успехи, например в изобразительной или трудовой деятельности. Обращается внимание на искреннее, дружеское отношение к окружающим, умение преодолевать трудности, вежливость в общении, опрятный внешний вид. К детям с ОПФР формируется симпатия, повседневными становятся проявление особой заботы, желания помогать, ответственность за того, кто слабее.

► *Этап 4. Включение учащихся в оценочно-рефлексивную деятельность.*

На четвертом этапе технологии происходит овладение рефлексией, саморефлексией. Используется оценочная рефлексия как инструмент подведения итогов групповой, коллективной деятельности. Учащиеся в паре, группе осуществляют совместную деятельность — готовят коллаж, выполняют тематический рисунок, — которую затем сами оценивают. Их оценка соотносится с оценкой учащихся другой группы и учителя. Выставляется общая, одинаковая оценка всем участникам групповой (парной), иногда коллективной деятельности. Выявляется не лучший учащийся, а умение работать вместе. Для хорошего настроения важны похвала, комплименты, например, предлагается сказать добрые, приветливые слова, выражающие похвалу своим одноклассникам; обратиться с просьбой, используя комплименты; поблагодарить друг друга за помощь.

Коллектив — мощное средство воспитания, но им надо пользоваться применительно к детям с ОПФР с осторожностью. Эти дети могут быть инфантильны, внушаемы, импульсивны. Педагог в силу функциональных обязанностей контролирует, направляет их самостоятельность. А. С. Макаренко предупреждал о недопустимости общего, шаблонного воспитания [12]. Важно обеспечить условия для влияния коллектива на личность и личности на коллектив, исключив наказание, коллективное обличение.

Дифференциация обучения учащихся с ОПФР на учебных занятиях по учебному предмету «Человек и мир»

Среди факторов, влияющих на успех обучения учащихся с особенностями психофизического развития с учетом принципа инклюзии в образовании, важное место занимает умелая технологическая аранжировка учебного процесса. Какая бы из современных отечественных или зарубежных инклюзивных моделей ни использовалась («временные учеб-

ные группы», «гибкий класс», «класс совместного обучения и воспитания», «малокомплектная сельская школа»), обязательно требуется адаптация образовательной среды (в том числе учебного материала) к учащимся класса в соответствии с их образовательными потребностями и индивидуальными возможностями.

К числу объектов адаптации могут быть отнесены: учебные программы, учебники и рабочие тетради; способы работы учащихся с ОПФР в классе и вне его, предъявления учителем и выполнения учащимся учебных заданий, выполнения письменных заданий, контроля и оценки компетенций; межличностные отношения в учреждении образования [1].

Далее характеризуются возможные пути и способы адаптации указанных объектов на примере учебного предмета «Человек и мир» (на I ступени общего среднего образования).

Адаптация учебной программы по учебному предмету «Человек и мир» на I ступени общего среднего образования: частичное выполнение общей учебной программы в соответствии с возможностями учащегося с ОПФР; сокращение числа и объема учебных заданий с одновременным усилением внимания к ключевым темам, понятиям, компетенциям; исключение второстепенного и малозначимого материала; альтернативное замещение трудновыполнимых заданий (например, вместо письменной работы рисование на заданную тему, работа с натуральными объектами по предложенной теме); возможность замещения объемных письменных заданий другими, более доступными для учащегося видами и формами работы (несколько небольших сообщений вместо одного объемного, устное сообщение или рисунок по результатам наблюдения, экскурсии); возможность выбора объекта изучения в рамках одной темы.

Адаптация учебных пособий: обеспечение аудиоучебниками, учебниками с увеличенным шрифтом для слабовидящих учащихся или шрифтом Брайля для незрячих учащихся; предоставление электронных приложений к обычным учебникам, обеспечивающих коррекционную направленность

обучения для учащихся с ОПФР (например, для учащихся с интеллектуальной недостаточностью разработаны задания на платформе Moodle, которые реализуются в совместной деятельности педагогического работника и учащегося с интеллектуальной недостаточностью); создание адаптированных заданий и упражнений учителем по теме учебника. Например, обычные дети во 2-м классе, изучая в разделе «Правила личной гигиены» тему «Бережное отношение к вещам. Умение содержать в чистоте одежду и обувь», выполняют задание «Составь рассказ о том, как ты заботишься об одежде и обуви». Учащемуся с интеллектуальной недостаточностью (раздел «Личная гигиена», тема «Внешний вид учащегося») можно предложить задание на воспроизведение знаний с готовыми верными и неверными ответами (ответы на вопросы зачитывает педагогический работник). Учащиеся из ответов выбирают верный.

Например, задание может выглядеть так: «Выбери и назови (подчеркни), какой бытовой прибор ты будешь использовать, если нужно погладить белье: пылесос; утюг; телевизор»; «Объясни, почему необходимо ухаживать за одеждой и обувью: чтобы выглядеть аккуратно и опрятно; чтобы выглядеть неопрятно; потому что вещи со временем загрязняются, мнутся, а иногда и рвутся».

Методическая поддержка работы с учебником:

- предоставление учащимся с ОПФР краткого содержания изучаемой главы учебного пособия «Человек и мир»;
- маркировка (цветом, знаком) важной и необходимой информации для учащихся с ОПФР;
- предоставление списка слов и оборотов речи, потенциально непонятных учащемуся с ОПФР, с пояснениями, иллюстрациями, видеоматериалами, синонимичными заменами;
- обеспечение дополнительными материалами, компенсирующими недостаточный личный опыт учащегося с ОПФР, значимый для изучения данного предмета (тексты, иллюстрации, видео- и аудиоматериалы, экскурсии, натуральные объекты и их модели, копии);

- предоставление списка вопросов (заданий) до обсуждения материала учебного пособия «Человек и мир»;
- поощрение предварительного ознакомления с текстом учебного пособия «Человек и мир» либо с конкретными заданиями до работы на уроке;
- маркирование уровня трудности заданий в учебном пособии «Человек и мир»;
- разработка и использование вспомогательных учебных электронных ресурсов к отдельным темам и разделам учебного пособия «Человек и мир».

На уроках «Человек и мир» первоначально обеспечивается восприятие натуральных объектов изучения (например, вода, почва, растения, овощи, фрукты и др.). Используются звучащие, светящиеся предметы различной фактуры; они могут быть сделаны из бархата и полиэтилена, кожи, шелка, металла, дерева (например, муляжи пчел, ос, шмелей, клещей при изучении в разделе «Природа и человек» темы «Отличительные признаки гадюки и ужа, правила безопасного поведения при встрече с насекомыми»). Представления учащихся лучше закреплять на объемных объектах. После этого можно переходить к плоскостным изображениям в пособии. Дополнительный дидактический материал способен пополнить, обогатить и уточнить представления тех учащихся с ОПФР, у которых опыт обеднен, а восприятие поверхностное, фрагментарное и характеризуется нарушением константности (постоянства). Используемые в обучении предметы позволяют вызвать и поддерживать интерес учащихся. Особое внимание детей привлекают звучащие игрушки (объекты), животные, которые поют, подают голос. Такими же свойствами обладает книга со «встающими» объектами: перед учащимся со страниц книги возникают многоэтажный дом и сельский домик, березка и нарядная новогодняя елка. Учебное пособие «Человек и мир» может быть дополнено «говорящими» книгами, игрушками с выскакивающими фигурками, голографическими изображениями, детскими компьютерными играми. Учащиеся увидят

движения животных и смогут более осознанно имитировать и передавать их жизненный цикл, «читать» их действия на рисунках.

Адаптация организации учебной работы в классе:

- изменение привычного расположения школьной мебели, обеспечивающее учащимся работу индивидуально, парами, небольшими группами;
- наличие «релаксационной зоны» для индивидуальной работы (для учащихся с расстройствами аутистического спектра, гиперактивностью и др.) на уроках по учебному предмету «Человек и мир»;
- наличие индивидуальных правил работы для учащихся с ОПФР и уважительное отношение к этим правилам других учащихся класса (например, для слабовидящего учащегося возможность при необходимости встать с места и подойти к доске для уточнения зрительного восприятия текста, рисунка и т. д.);
- поддержание тишины в период интенсивной работы, а также во время устных ответов учащихся класса (например, при наличии в классе учащихся со слуховыми аппаратами);
- обеспечение персональным компьютером и другими необходимыми ассистивными устройствами учащихся с ОПФР для выполнения письменных и иных работ в классе и для дистанционных консультаций с учителем и другими учащимися в домашних условиях;
- близость и удобство расположения учащегося с ОПФР в классе к учителю;
- предоставление учащемуся с ОПФР дополнительного времени (при необходимости) для выполнения задания, упражнения;
- наличие необходимых для данной категории учащихся специализированных технических (ассистивных) средств, магнитных досок, индивидуальных грифельных досок и т. д.

Коррекционная направленность уроков «Человек и мир» определяется использованием разнообразных специальных наглядных материалов. Их демонстрация осуществляется с учетом доступности по возрасту, зрительных возможностей и уместности работы на конкретном уроке. Особые требования выдвигаются к материалам для детей с нарушениями зрения: используется крупный по размеру, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту. Учитываются естественные размеры: машина должна быть меньше дома, помидор — меньше кочана капусты и т. д. На доске размещают предметы размером от 10 до 15 см в количестве не более 8—10 штук, а объекты размером 20—25 см — от 3 до 5 штук одновременно. Размещать объекты на доске нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись по отдельности [2].

Таблица 2

Соотношение остроты зрения, минимальных размеров объектов различения и рекомендуемой высоты шрифта

Острота зрения	Минимальные размеры объектов различения	Острота зрения	Рекомендуемая высота шрифта
0.01 — 0.03	15 мм	0.05 — 0.08	13 мм
0.04 — 0.08	5 мм	0.09 — 0.1	7,5 мм
0.09 — 0.2	3 мм	0.2 и выше	5,6 мм

Коррекционная направленность уроков «Человек и мир» определяется выбором специальных методов и приемов с учетом возрастных и индивидуальных возможностей, а также состояния зрительных, двигательных, слуховых и других функций, уровня развития зрительного, слухового, тактильного видов восприятия. Быстрая утомляемость детей с ОПФР требует смены видов деятельности (переключение со зрительной работы на слушание, движение; переключение зрения с близкого расстояния на далекое; участие нескольких анализаторов — тактильного, слухового, зрительного);

введения физкультминуток и пауз для отдыха. Существуют дозировки различных видов нагрузок. В таблице 3 приведен пример дозировки зрительной нагрузки.

Таблица 3

Примерные дозировки зрительной нагрузки для детей с нарушениями зрения

Характер и степень нарушения зрения	Норма зрительной/ тактильной нагрузки
1. Незрячие школьники	Непрерывная тактильная нагрузка — 10 минут
2. Частично зрячие школьники	Непрерывная зрительная нагрузка до 5—7 минут не более двух раз за урок, перерыв между периодами зрительного напряжения — не менее 10 минут. При обучении частично зрячих рекомендуется одновременно использовать зрение и осязание
3. Слабовидящие школьники	Непрерывная зрительная нагрузка составляет: <ul style="list-style-type: none"> ● подготовительный — 3-й классы — 10—15 минут; ● средние, старшие классы — до 20 минут; ● при этом отдых между периодами зрительного напряжения должен составлять не менее 5 минут
4. Школьники, у которых зрительное заболевание находится в стадии прогрессирования (глаукома, прогрессирующая близорукость, атрофия зрительного нерва, прогрессирующая дистрофия сетчатки и др.)	Дозировка устанавливается индивидуально врачом-офтальмологом

Зрительная гимнастика для профилактики зрительного утомления составляется из специальных упражнений. Различают три основные группы упражнений зрительной гимнастики (по С. Е. Гайдукевич):

- 1) релаксационные;
- 2) обеспечивающие стимуляцию отдельных физиологических функций глаза;
- 3) развивающие функцию центрального и периферического зрения.

Их подбор в комплексы осуществляется в зависимости от цели. Снять зрительное утомление — релаксационные; подготовить зрительный анализатор к предстоящей работе — релаксационные, обеспечивающие стимуляцию отдельных физиологических функций глаза, развивающие функции центрального и периферического зрения. Подбор упражнений зрительной гимнастики ведется также с учетом характера учебной деятельности и характера нарушений зрительных функций [2].

Суженный сенсорный опыт у детей с ОПФР обязывает обращать внимание на правильный способ деятельности и ее результат. Формообразующие движения руки при обследовании и воспроизведении объекта необходимы детям с нарушениями зрения, поскольку они способствуют развитию глазодвигательных функций.

На уроках «Человек и мир» происходит развитие компенсаторных процессов; развитие полисенсорного, бисенсорного восприятия предметов (включение одного, двух или нескольких анализаторов в процесс познания признаков предметов окружающего мира). Развитие сенсорных способностей осуществляется в процессе различения признаков и свойств предметов, воспринимаемых слухом, обонянием, осязанием, остаточным зрением. Педагогический работник развивает слуховые ощущения, например: ощущать полную тишину, различать громко и тихо звучащие звуки (стук молотка, шум ветра, шелест листьев), узнавать звуки музыкальных инструментов (баян, фортепиано, барабан, скрипка), различать запись голосов сверстников, отличать женскую, мужскую, детскую речь. Все это можно реализовать в рамках раздела «Человек и общество» (тема «Правила поведения в театре»). На уроках «Человек и мир» происходит развитие вкусовых

ощущений: сладкое — горькое; учитель обучает правильно определять и называть вкусовые свойства продуктов, определять и называть степень выраженности вкуса (не очень сладкое, очень сладкое, не очень соленое, очень соленое, не очень кислое, очень кислое, не очень горькое, очень горькое и др.). Развитие обонятельных ощущений включает формирование умений определять и называть приятные и неприятные запахи согласно индивидуальной восприимчивости. Осязательные ощущения развиваются в процессе выполнения заданий на определение: теплое — холодное (качество воды); мягкая — твердая, прочная — непрочная (бумага, ткань) и др.

Особая роль на уроках «Человек и мир» принадлежит развитию мелкой моторики. Эта работа ведется систематически. Сам термин «пальчиковая гимнастика» свидетельствует о необходимости ежедневной работы, чтобы сделать каждую руку и обе руки сильными и функционально подготовленными к выполнению деятельности, требующей участия одной или обеих рук (сортировка овощей и фруктов, катание мяча, складывание игрушек, открывание крышек баночек и другие действия).

Как отмечают А. Н. Коноплева [5], Т. Л. Лещинская [6; 7], особая роль принадлежит укреплению указательного пальца, которому отводится специальное место при обучении письму: он не только придерживает ручку, но и нажимает на нее. Уроки по предмету «Человек и мир» позволяют проводить эту работу не отвлеченно, а связывая с выполнением бытовых действий. Учащиеся могут практиковаться во включении и выключении света, нажимая на клавиши выключателя; в пользовании дверным звонком. Дети могут рисовать указательным пальцем на листе бумаги, песке, обводить контуры фигурок животных, листьев деревьев. Посредством указательного пальца выполняются и искусственные действия: «пальчик пляшет», «пальчик бежит», «он грозит — запрещает», «он говорит: “Тихо!”» — палец указывает на губы.

Укрепляют и разрабатывают пальцы выполняемые на уроках и во внеклассное время бытовые действия: закрывать и открывать колпачки, наконечники, крышки на различных емкостях (на кастрюлях, баночках), поворачивать дверные ручки, отламывать кусочки хлеба, пирога, разламывать вафли, печенье для угощения, надевать перчатки, пользоваться ножницами, щипцами. Данные действия можно отрабатывать с учащимися в процессе изучения образовательного компонента «Человек и его здоровье» (2-й класс), моделируя различные ситуации, связанные с формированием социально-бытовых навыков. В развитие мелкой моторики могут быть включены бытовые действия по перемотке шпагата, ниток; чистке металлических составляющих предметов повседневного пользования (дверных ручек, брелоков, рамок, колечек).

Модификация способов предъявления и выполнения заданий:

- предъявление инструкций, указаний в устной и письменной форме;
- неоднократное повторение инструкции, указания индивидуально учащемуся с ОПФР;
- объяснение материала, способа выполнения задания в малой группе;
- выявление понимания учащимся инструкции, задания («Повтори, что надо сделать»);
- поэтапное разъяснение заданий;
- поэтапное (пооперационное) выполнение задания. Предложение учащемуся для сопровождения процесса работы соответствующих предметно-операционных карт;
- демонстрация образца выполнения задания;
- выполнение задания в парах: обычный учащийся — учащийся с ОПФР;
- выполнение задания в малой группе, где учащийся с ОПФР выполняет ту часть общего задания, которая для него посильна;
- выполнение индивидуального задания, имеющего коррекционно-развивающую направленность.

В структуре уроков по предмету «Человек и мир» важное место занимает этап формирования у учащихся жизненно необходимых практических умений. Они предполагают наличие элементарного опыта, ориентировки в учебной ситуации. С формирования или актуализации определенных умений начинается урок. В обобщенном плане примерами таких умений являются:

- умение выбрать правильную форму обращения в конкретной ситуации коммуникации, например, задание: «Реши ситуацию: как ты попросишься с другом? Как ты попросишь в библиотеке книгу? Как ты пригласишь друга к телефону? Как ты попросишь у продавца продать пирожное?»;
- умение различать, подбирать одежду, соответствующую погоде и сезону, например, задание: «Одень девочку Олю на прогулку зимой. Какие бы ты рисунки дорисовал? Почему?».

				
Шапка	Босоножки	Сапоги	Шуба	Кепка

Данный опыт практической деятельности имеется в разделе учебной программы по учебному предмету «Человек и мир» (2-й класс, образовательный компонент «Человек и общество»).

Формирование способов деятельности базируется на освоении определенных навыков, например, сортировки, группировки предметов, установления между ними однозначного соответствия. Первые вызваны жизненными потребностями: сортировать ложки, вилки, ножи, глубокие и мелкие тарелки после мытья посуды, комплектовать пары ботинок, носков, перчаток. Учащиеся группируют игрушки и учебные принадлежности, фрукты и овощи. Из реальных

предметов они создают пары ботинок, сапог, домашней обуви, правильно расставляя предметы в паре (справа — правый сапог, слева — левый).

В процессе педагогического сопровождения учебной деятельности детей с ОПФР на уроках «Человек и мир» не имеет ограничений использование различных форм работы: фронтальной, групповой, индивидуальной. Но необходимо обоснование применения той или иной формы работы. Индивидуальные задания целесообразны для педагогической диагностики; фронтальные могут использоваться в процессе педагогического сопровождения группы учащихся со схожими проблемами в учебной деятельности; групповые — при оказании помощи всем учащимся в решении, например, проблем межличностного взаимодействия при выполнении групповых заданий на уроке.

Адаптация работы с текстом — письмо и чтение:

- Использование листов-шаблонов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения, например:

1. Выбери правильный ответ:

Молочные продукты питания — ... (молоко, масло, творог, макароны).

Мясные продукты питания — ... (мясо, колбаса, сыр, сосиски).

2. Найди и исправь ошибки в тексте.

За столом сиди красиво. Спину держи прямо. Клади локти на стол. Бери еду большими порциями и глотай не пережевывая. Губы и руки вытирай краем скатерти. Чай с сахаром размешивай громко. После еды благодарить не надо.

- Выполнение заданий с использованием ассистивных технических средств (тифло-, сурдотехнические средства и др.).
- Обеспечение учащегося с ОПФР копиями письменных работ других учащихся (при их обсуждении), письменным отображением устных сообщений учителя.

- Обеспечение учащихся с ОПФР печатной копией домашнего задания, записываемого учителем на доске.
- Предоставление дополнительного времени учащемуся с ОПФР для работы с текстовым материалом.
- Использование линейки или трафарета во время чтения для облегчения процесса.

Работа учителя с детьми с ОПФР требует терпения, спокойствия, неторопливости и продуманности. Поведение детей с ОПФР часто характеризуется импульсивностью, закомплексованностью, замкнутостью. Учащийся с ОПФР может не уметь сотрудничать и не проявлять интерес к окружающим. Учитель учитывает эти особенности, обеспечивает многогранный чувственный опыт, организует контакты детей с ОПФР, расширяет их жизненное пространство. Этому содействуют организация совместных наблюдений, проведение экскурсий, введение в процесс уроков «Человек и мир» интерактивных игр и упражнений, нетрадиционных форм работы.

Процесс обучения детей с ОПФР на уроках «Человек и мир» требует учета психологических особенностей учащихся, практической и социальной направленности учебного процесса из-за возможного выпадения ребенка с ОПФР из социального сотрудничества без специальной педагогической работы. Актуален поддерживающий характер обучения, предполагающий своевременную помощь и поддержку на уроке.

При оценке практических умений и навыков учитываются следующие параметры:

а) уровень самостоятельности выполнения задания: полностью самостоятельно; с использованием частичной помощи (педагогического работника, другого учащегося); нуждается в значительной помощи или специальном обучении;

б) уровень соблюдения требований безопасности: знает правила безопасности и соблюдает их; знает правила, но не соблюдает их или знает правила, но не в полном объеме, поэтому действует соответственно своим знаниям; плохо знает правила и плохо их соблюдает или вовсе не знает правила и вообще их не выполняет;

в) уровень рационального использования сохранных анализаторов при выполнении заданий: задание выполняет с рациональным применением сохранных анализаторов; недостаточно рациональное использование анализаторов; нерациональное применение сохранных анализаторов;

г) уверенность выполнения задания;

д) скорость выполнения задания;

е) качество выполнения задания: правильно, с незначительными ошибками, неверно, отказ;

ж) эстетичность выполнения задания: правильность осанки и позы, аккуратность.

Для определения качества результатов учебной деятельности на уроках «Человек и мир» учитель может составить таблицу, которую заполняет по мере овладения детьми соответствующими умениями и навыками.

Таблица может быть составлена следующим образом, например, тема «Мой внешний вид» (2-й класс, раздел «Человек и его здоровье»):

Таблица 4

**Умения и навыки учащихся по учебному предмету
«Человек и мир», 2-й класс**

Фамилия учащегося, нарушение зрения	Внешний вид учащегося	Уровень самостоятельности	Уровень соблюдения требований безопасности	Уровень соответствия способов выполнения задания
Иванов А., слабозр., о. зрения 0,04—0,03, косоглазие	Личная гигиена: умывается с соблюдением последовательности; удаляет грязь из-под ногтей; расчесывает волосы	Полностью самостоятельно	Знает правила безопасности, соблюдает их	Высокий
Петров Б.						
Сидоров В.						

Отработка практических умений, например, детьми с нарушениями зрения:

- слабовидящие дети: стрижка ногтей с использованием ножниц с закругленными тупыми концами (под контролем взрослого);
- слабовидящие и незрячие дети: определять чистоту глаз с помощью осязания, мыть их не только утром и вечером, но и в течение дня; содержать в чистоте предметы личной гигиены: расческу, мыльницу, зубную щетку и т. д.; определять с помощью осязания загрязненность расчески, мыть расческу намыленной щеткой для рук; выдавливать пасту на щетку, продвигая кончик тюбика вдоль щетки; мыть ногти щеткой.

С учащимися отрабатываются способы поведения в жизненных ситуациях, например, в теме «Охрана растений» (2-й класс, раздел «Человек и природа») усваиваются правила поведения в природе: почему нельзя собирать букеты из красивоцветущих растений на лугу, в лесу, ловить цветных бабочек, жаб — бесхвостых земноводных и т. д. При изучении раздела «Человек и общество» (2-й класс) с учащимися закрепляются правила поведения в общественных местах с учетом импровизации реальной ситуации (в библиотеке, маршрутных транспортных средствах, на улице и т. д.); правила общения с ровесниками и взрослыми; приемы оказания первой помощи при ожогах, ушибах, царапинах, порезах; обязанность следить за своим внешним видом и др. Детям предлагаются разноуровневые тестовые задания, соответствующие программному содержанию с учетом возрастных, зрительных и интеллектуальных возможностей. В контрольно-диагностическую оценку включены задания, отражающие различные уровни усвоения учебного материала: задания на узнавание, затем на воспроизведение учебного материала, оперирование знаниями на уровне понимания, на применение знаний в знакомой и незнакомой ситуациях. На узнавание предлагаются закрытые задания с готовыми ответами или рисунками. Учащимся необходимо соотнести

изучаемое понятие с его определением или изображением. На воспроизведение знаний предлагаются закрытые задания с готовыми верными и неверными ответами. Учащиеся из предложенных ответов выбирают верный. На применение знаний в знакомой и незнакомой ситуациях предлагаются задания на заполнение пропусков (вписать пропущенное слово), завершение предложений и др.

Задания для выполнения учащимися можно рекомендовать в устном или письменном виде, каждому отдельному учащемуся или в парах, используя взаимопроверку. Для взаимопроверки необходимо предлагать учащемуся задания не выше того уровня сложности, который он выполнял.

Например, задание для учащихся с ОПФР (с интеллектуальной недостаточностью) 3-го класса по теме «Школа» может выглядеть следующим образом:

Таблица 5

**Разноуровневые задания по учебному предмету
«Человек и мир», 3-й класс**

1-й уровень	Рассмотри рисунок. Покажи учительницу, учащихся
2-й уровень	Рассмотри рисунки. Покажи и назови, что изображено на рисунках. Что относится к школьным принадлежностям: кеды, ручка, тетради, игрушечная машинка?
3-й уровень	Выбери правильный ответ. Правила поведения в школе: 1. На уроке учащиеся внимательно слушают учительницу. 2. На перемене дети отдыхают, играют в коридоре. 3. Ребята вежливы со всеми детьми. 4. Дети не берегут учебники и школьную мебель. 5. Учащиеся могут не соблюдать чистоту в классе
4-й уровень	Назови правила поведения в школе
5-й уровень	Продолжи рассказ. Наш директор. Руководит работой школы директор. Он заботится о детях и учителях...

Допускается иной вид заданий для учащихся с интеллектуальной недостаточностью по теме «Человек и его здоровье» (3-й класс):

1-й уровень

З а д а н и е 1. Рассмотрите рисунки. Покажите, на каком рисунке дети играют на улице, а на каком — учатся в школе.



Дети играют на улице



Дети сидят за партами

З а д а н и е 2. Рассмотрите рисунки. Покажите красивых и аккуратных детей.



Мальчик и девочка в чистой и красивой одежде



Мальчик и девочка в грязной и рваной одежде

2-й уровень

З а д а н и е 1. Выбери и назови (подчеркни) правильный ответ:

- глубокий отдых твоего организма — ... (сон, игра, просмотр телевизора);
- правильное чередование труда и отдыха — ... (чтение, режим, здоровье).

З а д а н и е 2. Какие слова близким говорят утром?

- Доброе утро!
- Спокойной ночи!
- Спасибо!
- Добро пожаловать!

3-й уровень

З а д а н и е 1. Определи последовательность выполнения действий детей утром.

			
Мальчик делает физические упражнения	Мальчик одевается	Мальчик умывается	Мальчик расчесывается

З а д а н и е 2. Объясни ошибки в поведении детей.

Ваня сел за стол есть, не помыв руки. Оля никогда не мыла яблоки перед едой. Катя грызла ногти. Света, Паша и Настя пили чай из одной чашки.

З а д а н и е 3. Назови и объясни ошибки в поведении детей.

1. Саша смотрел допоздна телевизор, ему нравились страшные фильмы.

2. Света перед сном ела кашу, котлету, пирожные, конфеты.

3. Даша и Артем перед сном бегали, прыгали и смеялись.

4-й уровень

З а д а н и е 1. Дополни таблицу своими примерами.

Личная гигиена		
Утро	День	Вечер
Чищу зубы	Мою руки перед едой	Принимаю душ

Задание 2. Рассмотрите рисунки. Определите их правильную последовательность.

			
<p>Будильник</p>	<p>Девочка спит</p>	<p>Девочка сидит за партой</p>	<p>Девочка умывается</p>
			
<p>Девочка дома читает за столом</p>	<p>Девочка играет на улице с детьми</p>	<p>Девочка ложится спать</p>	

5-й уровень

Задание 1. Составь свой режим дня.

Задание 2. Напиши комплекс физических упражнений для утренней гимнастики.

Задание 3. Придумай и нарисуй (расскажи) картинки к правилам.

Мой руки перед едой.

Не грызи ногти.

Не пей воду из открытых водоемов.

Не пей из общей посуды.

Задание 4. Посмотри на рисунки и вспомни некоторые правила.

			
<p>Дети в школе на перемене дерутся</p>	<p>Кран, из которого течет вода</p>	<p>Мальчик кашляет за столом</p>	<p>Мальчик зимой ест мороженое</p>

Задания по теме «Я и мой город» могут выглядеть следующим образом:

1-й уровень

Задание 1. Рассмотрите рисунки. Повторите и покажите, что изображено на картинках.



2-й уровень

Задание 1. Запомните и повторите названия учреждений культурно-бытового обслуживания: обувная мастерская, часовая мастерская, ателье, фотоателье, Дом быта.

3-й уровень

Задание 1. Выберите и назовите (укажите стрелками) правильные ответы:

РАБОТАЮТ:	
В ателье одежды	швея
В ателье обуви	фотограф
В ателье головных уборов	закройщик
В фотоателье	модельер
	приемщик

Задание 2. Выберите и назовите (подчеркните) правильный ответ:

- медицинскую помощь оказывают ... (в поликлинике, на телеграфе, на почте);
- отправить письмо можно ... (в аптеке, на почте, в больнице);
- заплатить за свет, телефон, квартиру можно ... (на почте, в магазине, в мастерской).

З а д а н и е 3. Дополни предложения.

Наземный транспорт перемещается по ..., он бывает колесный, ...,

Водный транспорт перемещается по ..., он бывает речной,

Воздушный транспорт перемещается по

Слова для выбора: воздух, морской, гусеничный, рельсовый.

З а д а н и е 4. Выбери из предложенных слов названия наземного транспорта: самолет, лодка, самосвал, вертолет, трамвай.

4-й уровень

З а д а н и е 1. Прочитай названия мастерских Дома быта: «Ремонт часов»; «Ремонт обуви».

Дополни своими примерами.

З а д а н и е 2. Расскажи о фотоателье по плану:

1. Для чего нужно людям?
2. Кто там работает?
3. Что там делают?

З а д а н и е 3. Дополни таблицу, пользуясь рисунками.

ВИДЫ ТРАНСПОРТА			
Наземный	Водный	Воздушный	Подземный

 Грузовая машина	 Поезд	 Лодка	 Корабль
 Трактор	 Самолет	 Вертолет	 Теплоход

5-й уровень

З а д а н и е 1. Угадай слова.

1. Туда обращаются люди, если им нужна медицинская помощь (*поликлиника*).

2. Там можно передать письменное сообщение на далекие расстояния (*телеграф*).

3. Небольшая посылка весом 1 килограмм (*бандероль*).

4. Там можно получить письмо, бандероль, посылку (*почта*).

1. _ _ _ _ И _ _ _ _ _ _ _ _ _
2. _ _ _ _ _ Г _ _ _ _ _
3. _ _ _ _ _ Р _ _ _ _ _
4. _ _ _ _ _ А

Наиболее типичные ошибки педагогических работников при оценивании возможностей и способностей учащихся с ОПФР связаны с субъективностью оценивания и уравниванием детей. Эффективная оценка учебной деятельности на педагогическом уровне включает анализ достижений и затруднений учащихся. Усилия концентрируются на выявлении потенциальных позитивных возможностей, которые интерпретируются заинтересованным сторонам. Также выявляются проблемные стороны личностного развития. Учитель-дефектолог координирует усилия педагогических работников, родителей, педагогов-психологов, педагога социального в оказании коррекционно-педагогической помощи.

Модификация контрольных и тестовых материалов, способов оценки успешности:

- ежедневный анализ достижений и оценивание продвижения учащегося с ОПФР для выведения объективной четвертной оценки по учебному предмету;
- замещение оценивания на основе тестирования (в случае затруднений в этом виде работы) поурочным оцениванием достижений учащегося с ОПФР;
- предоставление возможности выбора контрольного задания;
- разрешение переделать задание, с которым не справился;

- объяснение учащимся сущности контрольного задания в доступной для них форме (показ образца выполнения, передача задания на жестовом языке, упрощенная формулировка задания и др.);
- проведение контрольной работы (тестирования) в помещении без внешних раздражителей с предоставлением пауз для отдыха;
- разрешение устных ответов по читаемым тестам;
- использование тестов множественного выбора, верного/ неверного ответа;
- сообщение о достижениях учащегося вместо оценки;
- оценка содержания, сущности выполненной работы отдельно от ее правописания, аккуратности, скорости выполнения и других второстепенных показателей;
- разрешение выполнить тесты дома или с использованием учебника;
- дать учащемуся возможность представить выполненное задание сначала в малой группе, а затем уже перед всем классом.

Дифференциация обучения учащихся с ОПФР на учебных занятиях по учебным предметам «Русский язык», «Русская литература» («Литературное чтение»)

На современном этапе достижения в смежных областях реабилитации, широкое внедрение ранней комплексной помощи предопределяют качественные изменения категории детей с ОПФР и возможный выход части детей на близкий к нормативному путь развития при условии своевременности и адекватности педагогической работы. Это обеспечивает платформу для эффективного включения детей с ОПФР в процесс совместного обучения и воспитания с детьми с нормотипичным развитием.

Однако следует учитывать, что даже при достаточно высоком уровне развития речи сохраняются специфические особенности развития каждой категории детей с ОПФР. Выра-

женная дефицитарность слухового восприятия учащихся с нарушением слуха, ограничения социального и речевого опыта обуславливают нарушение точности интерпретации учебной информации и ее последующего адекватного воспроизведения в самостоятельной речи. Это приводит к трудностям в овладении содержанием образования.

Дети с нарушением зрения часто неправильно усваивают способы отдельных действий в связи с дефицитом опыта подражания, испытывают трудности в формировании устойчивых связей между образами объектов и обозначающими их словами, у них возникают затруднения в понимании обращенной речи и построении собственного высказывания [3, с. 26].

Сохранение «трудностей свободного оперирования языковыми средствами ограничивает коммуникативную практику детей с нарушением речи, что приводит к возникновению явлений школьной дезадаптации» [1, с. 4].

Сложности с выполнением многокомпонентных задач, нарушения вторичных зон переработки информации и ассоциативных зон, отвечающих за анализ, интеграцию и интерпретацию полученной информации, затруднения в употреблении фраз в нужном контексте сохраняются у детей с расстройствами аутистического спектра [12, с. 9].

Каждая категория учащихся с ОПФР характеризуется наличием специфических трудностей при восприятии вербальной информации, ее осмыслении и порождении самостоятельных речевых высказываний. В то же время наблюдается расширение диапазона внутригрупповых различий развития категорий детей с ОПФР, в частности, широкая вариативность слухоречевого развития детей с нарушением слуха, значительные различия по уровню речевого развития детей с нарушением речи и др.

Для обеспечения качественного включения учащихся с ОПФР в образовательный процесс с учетом принципа инклюзии в образовании необходимо создание специальных условий обучения, в частности, определение стратегии обучения

учащихся с ОПФР. Для этого специалист должен владеть «технологией модификации содержания, методов и средств коррекционно-педагогической работы с учетом уровня актуального развития и особых образовательных потребностей конкретного учащегося» [14, с. 5]. Особые образовательные потребности не только определяются характером ограниченных здоровья, но и отвечают вариантам развития и индивидуальным нуждам учащегося.

К общим образовательным потребностям учащихся с ОПФР можно отнести потребность в адаптации текстов и текстовых заданий, методики обучения при работе над текстом с учетом актуального уровня развития конкретного учащегося.

Уже на I ступени общего среднего образования основной учебный материал представлен в виде текстов. Именно текст позволяет понять учащимся с ОПФР, что смысловое содержание выражается системой языковых средств всех уровней (фонетического, словообразовательного, лексического и грамматического), и использовать эти единицы языка, их структуру и взаимосвязь при порождении собственных высказываний. Как подчеркивает А. Г. Зикеев, «умение продуцировать тексты является конечной целью обучения учащихся с нарушением слуха, так как языковая система реализуется в процессе коммуникации в текстах разного типа и назначения» [6, с. 146]. Текст выступает и целью, и ведущим дидактическим средством обучения. С одной стороны, он включает в себе учебную информацию по различным предметам, с другой — демонстрирует закономерности функционирования языковых средств и обеспечивает условия для поэтапного формирования механизмов речи. С точки зрения лингводидактики при работе над художественным текстом приоритетным направлением становится коммуникация, а вычленение информации из учебного текста преследует цель организовать учебно-познавательную деятельность.

В процессе изучения учебного предмета «Русский язык» текст как средство обучения используется для решения разных учебных задач. Например, при написании изложения

учащемуся с ОПФР необходимо максимально полно осмыслить и передать содержание и структуру текста. Поэтому при наличии сложных для восприятия и осмысления текстов адаптируется их содержание с сохранением при этом основного смыслового ядра: варьируется объем, используются доступные учащемуся с нарушением слуха лексика и грамматические конструкции с исключением сложных на этом этапе обучения вариантов лексико-грамматических средств. При работе над грамматической темой, например «Сложное предложение», конструкция уже не упрощается. Задача — сформировать у учащегося с ОПФР понимание смысла предложений сложной конструкции, умения проанализировать его структуру. Поэтому при формировании представления о грамматических категориях синтаксиса адаптируется не содержание текста, а методика обучения с целью помочь учащемуся усвоить содержание учебного предмета.

Художественные тексты по предмету «Русская литература» («Литературное чтение») создают наиболее благоприятные условия для развития и совершенствования всех видов речевой деятельности. Анализируя художественные тексты, учащиеся опираются на личный жизненный опыт, извлекают ключевую информацию, вступают в коммуникацию с целью обмена впечатлениями, получают представление о функционировании языковых структур в истинном контексте их употребления.

В то же время художественные тексты содержат речевые единицы с эмоциональной оценочностью и художественной многозначностью, имплицитные текстовые единицы, разнообразные контексты, порождающие «ситуативное значение слова» [4, с. 53]. Знакомые в определенных значениях лексические единицы и грамматические конструкции повторяются в новых контекстах и комбинациях с новым значением, становясь «псевдознакомыми» [10, 7]. Художественные тексты чрезмерно перегружены фактами, абстрактной лексикой, сложными синтаксическими конструкциями.

При использовании в учебном процессе неадаптированного художественного или учебного текста невозможно добиться его осмысления всеми учащимися класса из-за высокого уровня его сложности и специфических особенностей развития учащихся с ОПФР. Язык текста должен быть доступным учащемуся с ОПФР. Речевой и языковой материал необходимо предъявлять поэтапно с постепенно нарастающей сложностью. Таким образом реализуется лингвистический принцип минимизации языка: отбор ключевых в соответствии с этапом обучения языковых и речевых средств, представляющих целостную функциональную систему. Адаптировать тексты необходимо комплексно, упрощая либо усложняя речевой материал с учетом лексического, грамматического компонентов, объема и структуры текста. По мере накопления коммуникативных умений учащихся степень адаптации предъявляемого материала снижается.

Актуальным остается вопрос адаптации художественных текстов при максимальном сохранении структуры оригинала. Упрощение образной системы художественного текста может привести «к утрате индивидуального авторского стиля и упрощению сюжета» [11, с. 84]. Возникает проблема сохранения художественной фактуры изучаемого текста. Ее возможно решить с помощью приемов внешней адаптации, достигаемой путем «комментирования образных выражений» без вмешательства в исходный текст [8, с. 62]. В данном случае речь идет об адаптации методики обучения. Это особенно актуально при работе над стихотворными текстами.

Чтобы не потерять своеобразие оригинального текста при внутренней адаптации, «необходимо сохранить структуру адаптируемого текста в плане содержания и его языкового выражения: сохранение текстообразующих концептов, экспликации скрытого в них содержания уместными в данном случае средствами языка» [8, с. 65].

Лингвистическим основанием адаптации текстов является возможность варьирования речевых конструкций, выра-

жающих одинаковое содержание (Н. И. Жинкин, С. В. Первухина, Т. М. Дридзе, А. А. Дьякова). Психолингвистической основой адаптации может рассматриваться способность сознания к замене воспринятых слов эквивалентами, содержащимися в личном опыте. Исходя из того, что любой адаптированный текст целенаправленно приспособлен к задачам обучения, а учебная сфера — одна из основных сфер его функционирования, приемлемо использовать ко всем адаптированным текстам термин «учебный текст» [8, с. 77].

Отличительная черта лингводидактической адаптации текста — направленность на реализацию задач учебно-познавательной деятельности, достигаемых посредством использования адаптированного текста.

Вышесказанное обосновывает необходимость применения по отношению к художественному либо учебному тексту специальных «селективных приемов», обеспечивающих баланс между познавательной привлекательностью текста, с одной стороны, и доступностью его языка — с другой [8, с. 18]. Такой подход позволяет сохранить преимущества художественного текста как средства обучения и преодолеть трудности, которые могут возникать при его восприятии.

А. В. Коротышев, А. В. Брыгина сводят все приемы адаптации текстов к двум группам: лингвистической и нелингвистической. Первая затрагивает сферу языка текста и включает замену, редукцию (исключение несмыслообразующих фрагментов), добавление, инверсию (изменение порядка следования). Вторая касается композиции и структуры текста. Это цитация, исключение, перестановка (реконструкция структуры) [8, с. 67].

Далее подробно рассмотрено, каким образом можно использовать указанные приемы при адаптации текстов для детей с ОПФР на примере текста «Музыкант» для учащихся 4-го класса общеобразовательной школы по учебному предмету «Русский язык». При работе над упрощением либо усложнением текста реализуется комплексный подход, т. е. адаптируется и лексический, и грамматический компоненты,

исключаются либо добавляются при необходимости несюже-тообразующие фрагменты с целью упрощения или усложнения структуры текста. Одним из часто используемых приемов являются лексическая и синтаксическая замены. Лексическая включает замену специальных слов на общеупотребительные, местоимений — на имена существительные, синонимичные замены (подкрался — тихо подошел, бродил — ходил, разбитое — сломанное, раздались — слышались), замену слов с переносным значением и фразеологических оборотов — на их значения (струна пропела — звук струны, поет щепка — звучит щепка). При усложнении текста часто используемые слова заменяются менее употребительными, существительные — местоимениями, добавляются устойчивые выражения со скрытым смыслом. Синтаксическая замена включает упрощение структуры предложений: сложные предложения преобразовываются в несколько простых, осуществляется замена синтаксическими синонимами (Устал и присел на пенек отдохнуть. — Из-за усталости присел отдохнуть.), несколько предложений заменяются на одно простое с целью сжатия текста (Вдруг охотник услышал очень красивый звук. Словно струна пропела. — Вдруг охотник услышал очень красивый звук струны.). Данный пример демонстрирует исключение сравнительной конструкции. При усложнении структуры предложений с помощью приема добавления вводятся новая лексика, конструкции с предлогами, сравнительные конструкции, распространяются предложения, вводятся сложные предложения. Используется прием инверсии (предложения с непривычным порядком слов): инверсия главных членов (сидит медведь — медведь сидит, схватил он — он схватил). С помощью приема редукции сохраняются только сюжетобразующие компоненты и исключаются из текста, например, фрагменты описания.

Ниже приведен пример текста-оригинала В. В. Бианки «Музыкант» из учебника по русскому языку и этого же текста, но упрощенного с помощью указанных выше приемов адаптации.

Текст-оригинал:

«Старый охотник пошел в лес. Долго бродил он по лесу. Устал и присел на пенек отдохнуть. Тихо в лесу. Птички поют. Скрипят верхушки старых деревьев.

Вдруг охотник услышал очень красивый звук. Словно струна пропела. Старик удивился. Кто же это в лесу на струне играет? Пошел искать. Подкрался из-за елочки и видит такую картину. На опушке разбитое грозой дерево. А под деревом сидит медведь. Схватил он щепку лапой, потянул к себе и отпустил ее. Щепка выпрямилась. В воздухе раздались волшебные звуки.

Медведь наклонил голову и слушает. И старик тоже слушает. Хорошо поет щепка!» *(В. Бианки)*

Адаптированный текст:

«Старый охотник пошел в лес. Долго он ходил по лесу. Устал и сел на пенек отдохнуть.

Вдруг охотник услышал очень красивый звук струны. Старик удивился. Кто в лесу на струне играет? Пошел искать. Тихо подошел и видит. На опушке сломанное грозой дерево. А под деревом медведь сидит. Он схватил щепку лапой, потянул к себе и отпустил. Послышались волшебные звуки.

Медведь слушает. И старик слушает. Хорошо звучит щепка!» *(По В. Бианки).*

Данный учебный текст упрощен максимально. Используются приемы лексической и синтаксической замены, инверсии и редукации. Дальнейшая трансформация может вызвать искажения в передаче смыслового содержания, бедность и однообразие синтаксических конструкций. Учитель сам определяет необходимость и степень адаптации текста, опираясь на результаты диагностического обследования уровня речевого развития каждого конкретного учащегося с ОПФР.

Одним из ведущих направлений работы на I ступени общего среднего образования является развитие текстовых умений с целью формирования текстовой компетентности у учащихся с ОПФР в среднем и старшем звеньях. Текстовые умения по анализу художественного или учебного текста включают умение определять тему и основную мысль текста, озаглавливать его, выявлять фактическую информацию

и причинно-следственные связи, делить текст на микротемы (части), находить в них ключевые предложения, озаглавливать части и составлять план, пересказывать текст по плану, варьировать речевые конструкции и использовать средства межфразовой связи предложений при воспроизведении содержания текста.

По наблюдениям Н. И. Жинкина, работа над текстом проводится путем расчленения учащимися читаемого текста на части, озаглавливания этих частей и пересказа. Изредка практикуются перефразировки для перестройки отдельных предложений. В таком случае подлежащий пересказу текст учебника остается не переработан по простым словесным заменам. Вследствие этого учащийся не может сформулировать в одном кратком тезисе определенный фрагмент текста [5, с. 365].

Вышесказанное актуализирует потребность в проведении работы по увеличению в речи учащихся с ОПФР вариативных речевых конструкций. Для решения данной задачи можно подбирать лексические и синтаксические синонимы, выстраивать синонимические ряды, вводить их в контекст (или вычленять из текста) с целью формирования лексической зоркости. Так формируется «перифрастическая способность». Это одно из ключевых направлений работы с текстом, ведь умение варьировать используемые речевые конструкции при передаче одного и того же смысла — показатель осмысленного восприятия текста, что расширяет возможности самостоятельного построения связного высказывания.

А. В. Хаустов и О. В. Загуменная предлагают следующие способы адаптации учебных заданий для учащихся с расстройствами аутистического спектра: упрощение инструкции к заданию (пошаговая инструкция), индивидуализация стимульных материалов, дополнительная визуализация, минимизация двойных требований, сокращение объема заданий при сохранении их уровня сложности, упрощение содержания задания [15, с. 28].

Указанные приемы могут быть использованы в образовательном процессе с учащимися с ОПФР других категорий. Упрощение инструкции к заданию позволит преодолеть нарушение понимания учащимися с ОПФР сложных синтаксических конструкций; дополнительная визуализация обеспечит более полное и точное понимание смысла используемых речевых средств; упрощение содержания задания будет способствовать учету инвариантных особых образовательных потребностей учащихся конкретной категории.

На примере описанного выше текста «Музыкант» рассматривается, каким образом можно адаптировать предложенное в учебнике к данному тексту задание для подготовки к написанию изложения.

Задание-оригинал: «Рассмотрите рисунок. Прочитайте текст. Определите его тип. Почему текст так озаглавлен? На сколько частей можно разделить текст? О чем говорится в каждой части? Прочитайте план.

- П л а н:
- 1) Хорошо поет щепка!
 - 2) Странный звук.
 - 3) Тишина в лесу.
 - 4) Медведь-музыкант.

Подходит ли данный план к тексту? Как нужно изменить план, чтобы он соответствовал тексту «Музыкант»? Запишите пункты плана в правильном порядке и перескажите текст по плану. Напишите изложение».

Данное задание является многоступенчатым, предполагает аргументацию названия текста учащимися, актуализацию знаний о типах речи, анализ содержания текста с целью вычленения подтем, соотнесения последовательности пунктов готового плана с частями текста и корректировки структуры плана. Чтобы его выполнить, необходимо задействовать комплекс сформированных текстовых умений у учащихся. Это задание высокого уровня сложности для учащегося с ОПФР.

Имеет смысл предложить данное задание в виде пошагового алгоритма.

Адаптированное задание: «Посмотрите на рисунок. Прочитайте текст. Какие слова вам непонятны? Ответьте на вопросы. Почему текст называется (озаглавлен) “Музыкант”? Определите тип речи. Разделите текст на части. Найдите главное предложение в 1-й (2-й, 3-й) части.

Прочитайте план.

- П л а н: 1) Хорошо звучит щепка!
2) Охотник в лесу.
3) Медведь-музыкант.

Запишите план правильно.

Выпишите глаголы с предлогами (пошел в, ходил по) из 1-й (2-й, 3-й) части.

Перескажите текст по плану.

Запишите изложение в черновик (в тетрадь)».

Данный алгоритм представляет собой для учащихся план работы на уроке. Каждое задание содержит только одно требование. Предложенный в оригинале задания план текста упрощен, каждый пункт соответствует одному абзацу на данном этапе обучения учащихся с ОПФР.

Далее подробно рассмотрены методика работы и специфические способы адаптации заданий при анализе с учащимися с ОПФР оригинала текста «Музыкант».

Рассмотрение учащимися с ОПФР иллюстрации перед началом чтения текста существенно облегчит понимание его основного смысла. Для усложнения работы практикуется использование наглядных опор на этапе беседы по содержанию текста. Тогда учитель имеет возможность оценить, насколько учащийся после первого прочтения самостоятельно ориентируется в содержании текста на вербальном уровне. Для того чтобы учащийся с ОПФР мог объяснить, почему текст назван «Музыкант», нужно удостовериться в понимании лексического значения слов, употребленных в тексте, и провести беседу по его содержанию. После первичного прочтения текста учащимися можно предложить найти самим непонятные слова и попробовать объяснить их смысл. С целью формирования лексической зоркости можно выде-

лить корень в незнакомых словах и попробовать определить их значение (охотник, услышал (учащиеся могут не понять смысл слова из-за наличия чередующихся согласных *х — ш*), разбитое, выпрямилась, наклонил). С целью привлечения к самостоятельному поиску информации практикуется использование словарей или интернет-ресурсов для выяснения значения слов либо подбора лексических синонимов (бродил — ходил, скрипят — шумят, словно — как, подкрался — тихо подошел, разбитое — сломанное, раздались — прозвучали, слышались). Уместно использование дополнительной визуализации речевого материала: демонстрация иллюстраций (охотник, струна, щепка), действий (присел, услышал, удивился, подкрался, наклонил голову); схематический рисунок с обозначением направлений движения стрелками (схватил щепку лапой, потянул к себе, отпустил, щепка выпрямилась); просмотр или прослушивание видео- или аудиозаписей (поют птички, скрипят верхушки деревьев).

После блока словарной работы необходимо провести беседу по содержанию текста по следующим вопросам: «Куда пошел охотник?», «Почему охотник устал?», «Как решил отдохнуть?», «Что услышал охотник?», «Почему старик удивился?», «Кого охотник увидел на опушке?», «Что делал медведь?», «Откуда появились волшебные звуки?», «Как звучит щепка?».

Фактуальный анализ в сочетании с вопросами на выяснение причинно-следственных связей поможет учащемуся с ОПФР объяснить название текста.

При затруднениях в определении типа речи необходимо использовать вербальные опоры с терминами и краткой расшифровкой их значений, чтобы предоставить учащемуся возможность выбора правильного ответа: повествование (что произошло?), описание (какой?), рассуждение (почему?). Учащийся, ориентируясь на вопросы в таблице, соотносит их с проанализированным содержанием текста и осмысленно определяет тип речи. Можно сделать акцент на наличии большого количества глаголов в тексте-повествовании,

передающих развитие сюжетной линии, а также прилагательных в тексте-описании. Предложить задание подчеркнуть в тексте глаголы как члены предложения.

Количество частей текста учащиеся с ОПФР на начальных этапах обучения определяют по количеству абзацев. Поэтому в облегченном варианте задания предусмотрено три пункта плана к трем абзацам. Разделение текста на большее количество сложных синтаксических целых по предложенному «рассыпанному» плану в задании-оригинале потребует дополнительного более глубокого анализа содержания текста. Ниже приведен фрагмент работы над «рассыпанным» планом.

«Прочитайте план.

- П л а н: 1) Хорошо поет щепка!
2) Странный звук.
3) Тишина в лесу.
4) Медведь-музыкант.

В плане все правильно? (Названия не по порядку.)

Прочитайте 1-ю часть текста.

Подберите название из плана. (Тут можно ориентировать учащихся на наличие сходных выражений в контексте. Тихо в лесу. — Тишина в лесу.)

Прочитайте 2-ю часть текста. (Дети читают второй абзац полностью.)

Подберите название из плана».

При затруднении нужно провести беседу: «Почему старик удивился? Что он услышал? (Красивый звук.) А в плане записан какой звук? (Странный звук.) Подберите синонимы к слову странный (удивительный, необычный). Почему звук странный? (Словно струна пропела.) Покажите на картинке струну. Можно сказать другими словами: струна прозвучала. (Предлагается вариативная речевая конструкция. Можно прослушать аудиозапись звучащей струны.) Струна может звучать в лесу? Так почему удивился старик? Зачитайте все предложения ко второму пункту плана. В конце поставьте карандашом черту. Кого увидел охотник в лесу? Зачитайте в тексте. Подберите пункт плана. (Медведь-музыкант.) Почему медведя назвали музыкантом?».

При затруднении предлагаются следующие вопросы: «Где сидел медведь?», «Что делал медведь?», «Покажите щепку на картинке. Откуда появился звук?».

Предложение, иллюстрирующее действия медведя, лучше записать на доске и в тетрадях (Схватил он щепку лапой, потянул к себе и отпустил ее.) и с помощью схематического рисунка изобразить сюжет, стрелками — направления движения и волнами — появившийся звук. Такой прием работы поможет четко осмыслить учащемуся с ОПФР способ появления звука.

Четвертый пункт плана соотносится с последней частью текста по аналогии с первым.

При работе над структурой текста возможен выбор опорных слов-глаголов к каждому пункту плана. Цель — формирование представления о динамике данного повествования и наличии вербальных опор при пересказе текста. Необходимо помнить, что учащиеся с ОПФР при самостоятельном высказывании нуждаются в наличии наглядных и вербальных опор. Практикуется так называемая речь на опоре [13, с. 38].

Важный этап при работе над текстом — выполнение грамматических упражнений. При работе над структурой предложений должна проводиться работа по составлению схем предложений. Схема является дополнительным способом визуализации последовательности расположения членов предложения и знаков препинания между ними. Например, анализируя простое предложение с однородными членами (Схватил он щепку лапой, потянул к себе и отпустил ее.), можно сформулировать следующее задание: «Подчеркните грамматическую основу в предложении. Найдите однородные члены предложения. Составьте схему предложения». При необходимости предоставляется вербальная опора с расшифровкой термина «однородные члены предложения».

Для формирования у учащихся вариативности используемых речевых конструкций необходимо проводить работу по подбору не только лексических, но и синтаксических

синонимов с обязательным построением схем. Цель — дифференциация простых, простых осложненных (однородными членами, сравнительными оборотами и др.), а в перспективе и сложных предложений. Задание: «Два предложения замените одним простым с однородными членами: Старый охотник пошел в лес. Долго бродил он по лесу». Ответ: «Старый охотник пошел в лес и долго там бродил». Также нужно демонстрировать возможность изменения порядка слов в предложении, используя прием инверсии. Задание: «Измените порядок главных членов в предложении: Долго бродил он по лесу». Ответ: «Долго он бродил по лесу».

Для обеспечения связности продуцируемого текста необходимо работать над практическим усвоением средств выражения межфразовой связи: лексических (синонимы, местоимения) и грамматических (союзы, частицы, вводно-модальные слова: сначала, затем, наконец, во-первых, во-вторых, в первую очередь). Например, задание: «Вставьте пропущенные слова: На опушке разбитое грозой дерево. ... под деревом сидит медведь. Медведь наклонил голову и слушает. ... старик тоже слушает».

При анализе текста изложения «Музыкант» используются способы адаптации заданий: упрощение инструкции к заданию, минимизация количества требований в одном задании (только прочитать, определить только тему), соответствие пунктов плана текста количеству абзацев, дополнительная визуализация, применение вербальных опор.

Адаптация методики включает использование наглядных и вербальных опор в виде иллюстраций, видеоматериалов, схематических рисунков, опорных таблиц с терминологией в виде схем, алгоритмов, табличек с инструкциями в письменном виде и др.

Также к адаптации методики обучения относится целенаправленное исключение абстрактных понятий и терминов, выражений с имплицитным смыслом, сложных синтаксических конструкций. Такой материал вводится сначала на

уровне практического овладения в результате многократного выполнения упражнений и наблюдений за явлениями и их взаимосвязями в контексте. Только после накопления обобщенного практического опыта использования каких-либо грамматических категорий вводятся абстрактные понятия и термины.

Таким образом, для успешного освоения учащимися с ОПФР содержания учебных предметов «Русский язык» и «Русская литература («Литературное чтение») в контексте принципа инклюзии в образовании нужно реализовывать дифференцированный подход с учетом особых образовательных потребностей учащихся. Для реализации данного подхода учителю важно знать общие и специфические особые образовательные потребности учащихся с ОПФР своего класса и соответственно адаптировать методику работы над текстом, а также владеть приемами адаптации учебных и художественных текстов, способами адаптации текстовых заданий.

Дифференциация обучения учащихся с ОПФР на учебных занятиях по учебному предмету «Математика»

Одним из условий успешного овладения учащимися с особенностями психофизического развития содержанием образования является создание специальных условий, предусматривающих адаптацию учебного материала с учетом потребностей детей.

В процессе изучения учебного предмета «Математика» у учащихся с ОПФР могут возникать два вида трудностей. Неспецифические — не обусловленные конкретным нарушением (нарушениями) психофизического развития. Они способны появляться у всех групп детей с ОПФР. Специфические — вызванные ограничениями жизнедеятельности, характерными для определенного вида нарушений психофизического развития (например, характерные только для учащихся с нарушениями зрения или РАС и т. д.).

Следует учитывать, что неспецифические трудности касаются не только изучения конкретного учебного предмета. Они могут влиять на освоение содержания разных учебных предметов и вызваны, как правило, модально-неспецифическими закономерностями развития, характерными для всех детей с ОПФР (Т. А. Власова, В. И. Лубовский).

В числе модально-неспецифических закономерностей, которые могут обуславливать специфику овладения математическим материалом, можно выделить снижение общей психической активности в познании окружающего мира; темповую задержку и нарушения развития моторики; нарушения приема, переработки, сохранения и воспроизведения информации; более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности, наличие тенденций к распаду; несоответствие речи возрастным нормам развития; нарушение словесного опосредствования.

Кроме того, у учащихся с ОПФР недостаточно сформированными оказываются универсальные учебные умения: восприятие речи собеседника; ведение диалога (восприятие, понимание и инициация реплик-стимулов, формулирование адекватных реплик-реакций); аргументирование своего ответа; ориентировка в учебнике; использование учебных принадлежностей; полное (до конца) выполнение задания учителя; концентрация волевых усилий для достижения результата; адекватная оценка процесса и результата обучения.

Адекватный учет указанных трудностей учащихся с ОПФР при организации образовательного процесса возможен при условии достаточно высокой профессиональной компетентности учителя. Следует помнить, что одна и та же трудность, возникающая у разных учащихся с ОПФР, нередко обусловлена разными причинами. Следовательно, необходимы разные приемы, направленные на преодоление возникающих затруднений.

Так, например, нарушение точности приема речевой информации у учащегося со слуховой депривацией связано как с ограничением возможности восприятия на слух, так

и с недостаточным уровнем речевого развития, влияющим на осмысление и интерпретацию. Возможными причинами у учащегося с высоким уровнем компенсации нарушения слуха могут быть также недостаточное развитие оперативной памяти (несформированное умение удерживать информацию «здесь и сейчас», низкий объем запоминания), нарушение скорости обработки речи. У учащихся с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития такого рода затруднения могут быть обусловлены снижением мотивации, нарушениями концентрации и переключения внимания. Для учащегося с нарушениями зрения препятствием к полноценному восприятию речевого сообщения может стать «вербализм» (точное восприятие без осмысления).

Трудности ориентировки в учебнике, неумение правильно использовать учебные принадлежности также имеют разные основы. К возможным причинам можно отнести недостаточную саморегуляцию поведения, снижение концентрации внимания, сложности восприятия речевой информации, неточное, неполное или искаженное понимание отдельных слов и инструкций и т. д.

Только на основе точной педагогической диагностики самих трудностей и определения их причин можно осуществить правильный отбор приемов адаптации учебного материала для каждого учащегося с ОПФР.

Особые сложности в процессе овладения содержанием учебного предмета «Математика» возникают у учащихся с ОПФР при решении текстовых задач. При этом основные счетные операции у учащегося могут быть сформированы на достаточном уровне. Как подчеркивают исследователи, затруднения при решении задач учащимися с ОПФР преимущественно связаны со спецификой представлений об окружающем мире (бедностью, неточностью, искажением), ограниченностью личного жизненного опыта; нарушениями речевого развития: низким объемом или искажением словарного запаса (особенно математических и абстрактных понятий), нарушениями грамматической стороны речи;

несформированностью основных мыслительных операций; особенностями воображения.

Например, недостаточное владение значением слов будет влиять на успешность решения задачи при наличии в ней глаголов «принесла», «купила», «достала» (значит, чего-то стало больше) или «унесла», «отдала» (значит, чего-то стало меньше). Неточное владение временными представлениями отрицательно скажется на решении задач на время (особенно в тех случаях, когда необходимо преобразование единиц).

Какие приемы адаптации учебного материала следует использовать учителю в процессе обучения учащихся с ОПФР учебному предмету «Математика»?

Прежде всего для всех учащихся данной группы необходима подготовительная работа, предусматривающая перевод реальных явлений на язык математики. С этой целью планируются практические действия учащихся с наглядным материалом, направленные на развитие умений оперировать множествами. Обязательное условие подготовительных упражнений — вариативность речевого материала (так учащиеся с ОПФР овладевают умением переносить усвоенное действие в новые условия), а также многократность выполнения действий (для обеспечения прочного усвоения).

Существуют общие способы адаптации учебного материала по учебному предмету «Математика».

Изменение содержания задания с учетом уровня речевого развития, личного опыта и интересов учащихся с ОПФР. Трудности при решении задач в некоторых случаях вызваны только тем, что учащийся не понимает значения слов и выражений, которые используются. Например, не зная смысл слова «поезд», учащийся не может решить задачу, хотя с аналогичными задачами с применением знакомого речевого материала справляется без труда. В таком случае рекомендуется прием перефразирования текста, когда производятся замены непонятных учащемуся слов на знакомые (без изменения общего текста задачи). Слово «рубль» в такой ситуации может быть заменено словом «деньги», слово «дуб» — словом «дерево» и т. д.

Сложности понимания могут вызывать обобщающие понятия («мальчики», «девочки», «фрукты»), местоимения и имена собственные, особенно если они включены в текст одной и той же задачи. В данном случае учителю рекомендуется в процессе чтения соотносить эти лексические единицы: «мальчики — это кто? Вова и Петя. Вова и Петя — мальчики»; «он — это кто? Это Валера».

Большая смысловая нагрузка в задачах ложится на вопрос. Поэтому понимание задачи нередко осложняется использованием непривычных для учащихся с ОПФР вопросов. Формулировки «вычисли сумму сторон квадрата», «определи сумму сторон квадрата», «найди сумму сторон квадрата» могут восприниматься как абсолютно разные. Как отличный от указанных будет также восприниматься вопрос «Чему равна сумма сторон квадрата?». Каждая из данных формулировок требует отработки и определения как синонимичных.

Сложным для понимания учащимися с ОПФР могут оказаться задачи с нестандартной структурой, когда формулировка вопроса предшествует условию. Например, «Сколько конфет съели мальчики, если Вова съел 2 конфеты, а Вася — 3?». При возникновении сложностей такого рода рекомендуется прием синтаксических замен: «Вова съел 2 конфеты. Вася съел 3 конфеты. Сколько конфет мальчики съели вместе?».

Далее приведены примеры варьирования содержания задач для учащихся с ОПФР.

Задача 1. У Васи было 5 тетрадей в клетку и столько же тетрадей в линейку. Он дал другу 2 тетради. Сколько всего тетрадей было у Васи сначала? Сколько тетрадей у него осталось?

Анализируя содержание данной задачи, можно спрогнозировать трудности понимания учащимися с ОПФР выражения «столько же», местоимений «он», «у него». Рекомендуется вариант адаптации содержания задачи, предусматривающей использование приема конверсивных замен, исключения и замены местоимений.

У Васи было 5 тетрадей в клетку и 5 тетрадей в линейку. Вася дал другу 2 тетради. Сколько всего было у Васи тетрадей сначала? Сколько тетрадей у Васи осталось?

Задача 2. На левой стороне улицы 25 кирпичных домов, на правой — на 5 домов меньше. Сколько домов на правой стороне улицы?

При решении этой задачи у учащихся с ОПФР могут возникнуть сложности понимания слова «кирпичный» (оно не является существенным для понимания текста задачи), а также пропуск слова «сторона» при характеристике правой части улицы. С этой целью учитель может использовать приемы исключения несущественных слов, замены сложной конструкции простой, дополнение предложения словом для уточнения понимания смысла.

На левой стороне улицы 25 домов. На правой стороне улицы на 5 домов меньше. Сколько домов на правой стороне улицы?

Задача 3. В мотке было 30 м ленты. Одной девочке продали 5 м ленты, а другой — 7 м. Сколько метров ленты осталось?

В представленном примере задачи сложными для понимания детьми с ОПФР могут стать слова «моток», «продали», «одной», «другой». В связи с этим рекомендуется использовать конверсивные замены, исключение слов, не несущих существенно смысловой нагрузки.

Было 30 м ленты. Первая девочка купила 5 м ленты. Вторая девочка купила 7 м ленты. Сколько метров ленты осталось?

Эффективным приемом адаптации, облегчающим восприятие и понимание задач учащимися с ОПФР, выступает составление на основе задачи «математического рассказа» с применением серии сюжетных рисунков. В этом случае учащемуся не предлагается исходный текст задачи, а сразу планируется работа с наглядным материалом с использованием беседы.

Далее приведен пример на основе задачи следующего содержания: «У мальчика было 3 конфеты. Мама дала мальчику еще 1 конфету. Сколько конфет стало у мальчика?».

К представленной задаче рекомендуются сюжетные рисунки, к которым можно задать следующие вопросы: «Кто это? (Мальчик.) Что есть у мальчика? (Конфеты.) Сколько конфет у мальчика? Посчитай.

Возьми три кружочка. Положи 3 кружочка на парту». (Более сложный вариант: «Положи на парту столько же кружочков, сколько конфет у мальчика».)

По содержанию этих вопросов составляется первая часть математического рассказа: «У мальчика было 3 конфеты».

Посмотри на рисунок. Кто это? (Мама.) Что делает мама? (Дает мальчику конфету.) Сколько конфет мама дает мальчику? Составляется следующая часть рассказа: «Мама дала мальчику 1 конфету».

Возьми 1 кружочек. (Более сложная конструкция: «Возьми столько кружочков, сколько мама дала мальчику конфет».) Положи кружок рядом с другими кружками. Стало больше или меньше?

Формулируется вопрос: «Сколько конфет стало у мальчика?» После этого с опорой на наглядный материал составляется пример и решается задача.

Для учащихся, испытывающих выраженные трудности в чтении и понимании текстовой информации, задача может быть сразу представлена в виде рисунка-схемы.

Перед тем как предложить задачу для решения на уроке, учителю следует проанализировать тексты, чтобы понять, как лучше над ними осуществлять работу. При прогнозировании перечисленных выше трудностей рекомендуется модифицировать текст задачи в вариант, привычный для учащихся с ОПФР. По мере автоматизации способа решения задачи вводятся сравнительно более сложные варианты.

Включение лично значимого для учащегося с ОПФР материала будет способствовать повышению мотивации к выполнению задания, а также более точному пониманию смысла.

Данный вид адаптации приемлем как при обучении учащихся счетным операциям, так и в процессе решения задач разной степени сложности. Если учащийся увлечен, например, винтиками, можно предлагать этот счетный материал для создания разных множеств и операций с множествами. Обучая решению задач, учитель изменяет текст, включая лично значимые объекты: если учащийся интересуется машинами (животными), составляется текст задачи об этих объектах как альтернатива представленному в учебнике. При этом степень сложности и числовой материал могут быть такими же, как в задаче учебника. Для отдельных групп учащихся с ОПФР (например, с расстройствами аутистического спектра) использование данного приема особенно важно, что связано с их центрированностью на определенных объектах, явлениях, действиях и трудностями переключения. Введение в текст задачи значимого для учащегося материала будет также способствовать поддержанию внимания, концентрации на способе выполнения действия.

Усиление роли наглядности, сочетание использования наглядных средств с привлечением практической деятельности учащихся с ОПФР. Наглядные средства обеспечивают визуализацию отраженных в заданиях по математике явлений, отношений и зависимостей, понимания смысла представленного текста.

Учащимся с ОПФР сложно оперировать абстрактными числами при выполнении даже простейших вычислений. Рекомендуется предоставлять им возможность выполнять решение примеров, сочетая с практической деятельностью (с этой целью учащемуся предлагается соответствующий дидактический материал).

Для учащихся с ОПФР характерно недостаточное понимание вербально представленного материала. При изучении геометрического материала учителю недостаточно показать, например, треугольник и сказать, что у каждого треугольника есть три угла. Следует подготовить для каждого учащегося раздаточный дидактический материал, при этом

включив треугольники разных видов, размеров и цветов. Затем учащимся предлагается отыскать на каждой модели углы, пересчитать их количество. С помощью учителя делается заключение, что у любого треугольника есть три угла. Аналогично проводится работа по изучению других фигур и их свойств.

Тщательный отбор средств наглядности необходим при формировании представлений учащихся с ОПФР о размерах. На первых уроках, целью которых выступает формирование определенных понятий («большой — маленький», «высокий — низкий», «широкий — узкий»), следует использовать наглядный материал, который отличается только одним признаком: одинаковые по цвету шары для формирования понятий «большой — маленький», одинаковые по длине и цвету полоски бумаги при формировании понятий «узкий — широкий» и т. д. В последующем при усвоении учащимися изучаемого понятия условия могут варьироваться. Подбираются объекты, отличающиеся двумя или тремя признаками. Постепенно формируется умение учащихся выделять из всех признаков тот, о котором говорится в задании, игнорируя несущественные.

Для демонстрации сущности действия сложения на глазах у учащихся производится объединение множеств, вычитания — удаление части множества, умножения — объединение равночисленных множеств, деления — разбивка множества на ряд равночисленных множеств (при этом используется лично значимый для учащегося наглядный материал). Каждое множество определяется обводящим движением, в некоторых случаях может быть пересчитано и соотнесено с определенной цифрой. При выполнении действий умножения и деления внимание акцентируется на том, что используются равночисленные множества (употребляется слово «одинаково»), которые объединяются (при умножении) или вычлняются при разбивке (в случае деления).

На основе наблюдения в сочетании с практической деятельностью можно знакомить учащихся с ОПФР с сущностью

умножения, предполагающего объединение равноценных множеств. Применяются счетные палочки, которые связываются в пучки (например, в каждом пучке по 2 палочки), конструктор Lego (одинаковые по размеру детали соединяются в столбики), кольца с большими прорезями, которые нанизываются на стержень. Создав необходимое количество равноценных множеств, учитель побуждает учащихся к пересчету количества составляющих каждого из них, подводит к выводу, что в каждом — одинаковое количество. Затем необходимое количество множеств объединяется, составляется пример на сложение ($2 + 2 + 2 = 6$) и соответствующий пример на умножение ($2 \times 3 = 6$).

Визуализация условия задачи может обеспечиваться за счет использования реальных предметов и их объемных изображений, иллюстраций, схем, краткой записи в разных формах (доступных для понимания конкретного учащегося). В образовательном процессе с учащимися с ОПФР, имеющими низкий уровень речевого развития, эффективен прием демонстрации действий, описанных в тексте задачи. Это обеспечивает точное понимание содержания, помогает правильно построить рассуждения при выполнении задания. Учащиеся с ОПФР часто плохо дифференцируют значения приставок глаголов: «пришел» — «ушел», «прилетели» — «улетели», в то время как именно это определяет способ действия для правильного решения задачи. В процессе анализа содержания полезно предложить учащимся продемонстрировать те или иные действия (самим или на игрушечных объектах, макетах).

Объектами наблюдений и практических действий учащихся с ОПФР могут быть предметы и их совокупности, демонстрируемые действия, фигуры, единицы измерения мер и т. д. Важно, чтобы учителем были адекватно отображены наглядные дидактические средства и правильно организовано наблюдение учащихся с ОПФР, способствующее овладению адекватными представлениями и подводящее к правильным умозаключениям.

Важно учитывать, что для учащихся с ОПФР свойственно снижение активности восприятия, «застревание» на привычных объектах. Достаточно часто можно наблюдать сложности выполнения математических заданий, связанные с изменением положения геометрической фигуры при предъявлении, замене в задаче цифр на слова при описании числовых данных и др. При отборе наглядных средств на разных уроках обязательно варьируются несущественные свойства объектов, которые показываются учащимся. Так, например, предлагаются разные объекты для пересчета или обеспечения визуализации при решении примеров (на одном уроке пример « $2 + 3$ » решается с использованием кубиков, на другом — с привлечением машин, мишек). При обучении делению на равноценные множества может делиться совокупность карандашей, каштанов, конфет. При изучении геометрических фигур используются разные по размеру, материалу и цвету дидактические средства.

Индивидуализация наглядных средств и способов их предъявления с учетом ограничений и возможностей конкретного учащегося с ОПФР. Наглядность позволяет актуализировать необходимые представления учащегося с ОПФР, восполнить недостающую связь между словом и образом, а также способствует обеспечению доступности анализа условий задания. При отборе средств наглядности учитывается специфика самого задания: пересчет, выполнение чертежа, решение задачи и др.

Например, для учащихся с задержкой психического развития, некоторых детей с расстройствами аутистического спектра сложным будет пересчет изображений. Однако использование реальных объектов, с которыми можно выполнять конкретные действия, облегчает выполнение математического действия.

Для учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата с учетом ограничений в движениях предлагается дидактический материал более крупного размера, выполненный на жесткой основе, более тяжелый, на нескользящем

покрытии. В противном случае могут возникать ситуации, когда учащийся из-за несовершенства моторики называет один предмет, а захватывает и перекладывает несколько, что приводит к неправильным подсчетам.

Необходимые условия при отборе наглядных средств для учащихся с нарушениями зрения — выбор правильного фона для предъявления объекта, усиление контура или использование рельефного контура изображения. Рекомендуются рельефные и объемные наглядные пособия. При предоставлении наглядных дидактических средств следует обеспечивать адекватное потребностям учащегося освещение, увеличивать время экспозиции, обеспечивать восприятие на полисенсорной основе, учитывать оптимальное для конкретного учащегося расстояние от глаз до объекта. Поскольку для детей с нарушениями зрения характерны трудности в выделении существенных и второстепенных признаков предметов и их изображений, трудности разграничения сходных объектов, нарушение целостности восприятия, при использовании средств наглядности в процессе обучения математике возрастает роль правильной организации работы учителем. Используются приемы обследования: обведение контура пальчиком, надавливание, ощупывание. Сначала организуется ознакомительное беглое обследование предмета (изображения) в целом, затем — уточняющее восприятие с выделением существенных признаков.

Характеризуя особенности адаптации наглядных средств для учащихся с нарушениями зрения, следует отметить четкое выделение общего контура изображения; усиление цветового контраста изображения; выделение контуром, разными линиями, штрихами, цветом главного в изображении; уменьшение количества второстепенных деталей. Учащимся, которые в этом нуждаются, необходимо предоставить возможность приблизиться к демонстрируемой наглядности, внимательно рассмотреть ее, обследовать с помощью осязания.

Особого внимания требует применение наглядных средств, обеспечивающих алгоритмизацию работы над задачей. Индивидуализированные бланки для работы над задачей будут разными. Для учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, испытывающих моторные трудности, можно использовать адаптированный индивидуальный бланк, включающий текст задачи, частично подготовленную краткую запись, а также обозначенные клеточки для записи решения, частично сформулированный ответ. Такой вариант адаптации дает возможность устранить трудности, связанные с письмом, и обеспечивает условия для выполнения на уроке большего количества подобных заданий с целью автоматизации умения. Можно предусмотреть включение в бланк «окошек» для размещения там готового цифрового материала. Для учащихся с задержкой психического развития на бланке может дополнительно размещаться рисунок, облегчающий понимание отраженных в тексте задания связей (было — взяли — стало; было — принесли — стало). Для учащихся с выраженными нарушениями зрения рекомендуются объемные и рельефные изображения. Для учащихся с трудностями в обучении допускается выделение на индивидуальном бланке маркером важной информации, а также сочетание выполнения работы на бланке или в рабочей тетради с возможностью выполнять практические действия с наглядными средствами (например, объединять предметы в множества при решении задачи). В обучении всех групп учащихся с ОПФР, имеющих недостаточный уровень речевого развития, текст задания может быть комбинированным: дополняться иллюстрациями, пиктограммами.

При формировании у учащихся с ОПФР чертежно-измерительных умений разрешается использовать бланки с уже обозначенной точкой начала выполнения чертежа (если учащийся испытывает трудности ориентировки на листе бумаги) или готовым чертежом, к которому надо выполнить расчеты (например, измерить длину готового отрезка, определить периметр или площадь и т. д.).

Адаптация и варьирование инструкций. Учитывая характерные для большинства учащихся с ОПФР особенности речевого развития, сложные инструкции следует членить на части. При этом после предъявления каждой однокомпонентной инструкции необходимо дождаться выполнения учащимся соответствующего действия. В качестве помощи может предоставляться образец для подражания или совместные действия. В работе с учащимися с расстройствами аутистического спектра для обеспечения правильного понимания применяются пиктограммы и карточки, дублирующие словесную инструкцию. Для учащихся с нарушением слуха речевая инструкция может дублироваться письменной (табличка) или дактильной формами речи.

Исключение на начальных этапах работы над новой темой сложных для понимания и усвоения абстрактных и математических терминов. При обучении решению самых простых примеров следует на основе практических действий сформировать умение выполнять сложение и вычитание и только потом вводить в словарь учащегося с ОПФР термины «слагаемое», «сумма», «уменьшаемое», «вычитаемое», «разность».

Постоянное соотнесение изучаемых математических действий с ключевыми и часто используемыми словами и выражениями.

Например, термин «сложение» связывается со следующим речевым материалом: «сколько всего?», «принес», «прилетел», «прибавил», «приехал», «пришел», «купил еще» и др. При этом визуальная подсказка с данными терминами должна быть всегда в «поле зрения» учащегося с ОПФР.

При решении задач можно записывать цифры с соответствующими единицами измерения.

Четкое структурирование и алгоритмизация действий при выполнении математических заданий. Алгоритмы действий при выполнении задания могут быть представлены в виде рисунков, инструкционных карт (последовательные

простые по содержанию и структуре словесные инструкции), памяток. Для учащихся с нарушениями зрения инструкция дополнительно проговаривается.

Учащимся с ОПФР, испытывающим трудности в овладении некоторыми математическими умениями (например, сложением или умножением), в анализе математических заданий следует предъявлять пошаговые инструкции. Учителю необходимо алгоритмизировать действие, разбить его на ряд мелких умений, которыми должны овладеть учащиеся для полного выполнения задания.

Расчленение сложного математического задания на составляющие простые.

Многим учащимся с ОПФР свойственна фрагментарность восприятия любой информации. В совокупности с особенностями овладения мыслительными операциями это препятствует правильному выполнению математических заданий. Так, при решении примера типа « $5 + 2 - 4$ » учащиеся способны выполнить только одно действие, записав ответ ко всему примеру. При решении составных задач они также могут воспринимать лишь ее часть, выполняя решение только в отношении одной из частей условия и формулируя неправильный ответ. Для преодоления указанных сложностей рекомендуется использование аналитико-синтетического подхода, когда математическое задание под руководством учителя сначала расчленяется на составляющие части (анализируется), а затем объединяется в целое.

В работах П. Л. Богорад, О. В. Загуменной, А. В. Хаустова предлагается пример пошагового формирования умения учащихся с расстройствами аутистического спектра решать примеры на сложение в пределах трех. Для достижения цели, по мнению исследователей, учащийся должен «уметь сосчитать количество предметов от одного до трех и показать нужную цифру; глобально воспринимать количество предметов от одного до трех и показать нужную цифру; уметь взять количество предметов от одного до трех по просьбе учителя

или глядя на цифру; уметь добавить нужное количество предметов к уже имеющемуся количеству, чтобы итоговый результат был не больше трех; глядя на цифру, рисовать нужное количество предметов от одного до трех; дорисовывать нужное количество предметов к уже имеющемуся количеству (глядя на вторую цифру), чтобы итоговый результат был не больше трех (используются карандаши разного цвета); забирать нужное количество предметов из уже имеющегося количества (не больше трех); зачеркивать нужное количество предметов из уже имеющегося количества (не больше трех)» [3; 20].

Только после того, как перечисленные умения будут сформированы на достаточном уровне, рекомендуется использовать их для составления алгоритма. В процессе обучения учащихся с ОПФР решению примеров следует выделить последовательность действий, подчеркнув маркером каждое из них.

При обучении решению составных задач следует предварительно разделить задачу на две простые, которые учащиеся уже умеют решать самостоятельно. Затем простые задачи объединяются в составную и решаются в несколько действий. При данном варианте адаптации рекомендуется начинать работу с таких составных задач, решение которых требует разных арифметических действий.

Предоставление учащемуся с ОПФР возможности воспринять запрашиваемую информацию альтернативным способом: напечатать на компьютере, предъявить пиктограмму и т. д.

Дозирование разных видов нагрузок с целью обеспечения максимально полного и точного восприятия и понимания учебного материала. Для большинства учащихся с ОПФР характерны быстрая утомляемость, снижающая работоспособность, отмечается медленный темп включения в работу. С учетом этого необходимо дозировать зрительную нагрузку для детей с нарушениями зрения, слуховую — для детей

с нарушением слуха, интеллектуальную — для учащихся с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития. Для предупреждения утомляемости объяснение учителя должно быть непродолжительным, четким. Следует разнообразить виды работ, чтобы обеспечить поддержание мотивации и внимания учащегося с ОПФР. Рекомендуется активно использовать эмоциональный фактор, игровые элементы.

Сокращение объема задания при сохранении уровня сложности. Необходимость соблюдения данного требования связана с повышенной утомляемостью учащихся с ОПФР, снижением темпа любой деятельности. Одним из путей преодоления таких ограничений является уменьшение количества и объема заданий. Например, все учащиеся класса решают пять уравнений, а учащихся с ОПФР — три.

Увеличение времени на изучение темы.

Введение пропедевтических периодов перед изучением сложных тем. Одной из сложных для понимания учащимися с ОПФР выступает тема, связанная с изучением мер. Непонимание значения мер времени особенно характерно для учащихся с задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра. Для достижения более высоких результатов при изучении мер времени следует задолго до начала их изучения в рамках учебного предмета «Математика» организовать подготовительную работу, в которую должны быть включены все педагогические работники, а также семья учащегося с ОПФР.

Рекомендуется связывать все режимные моменты, факты, явления со временем протекания; систематически обозначать для учащихся с ОПФР и привлекать к самостоятельному определению времени суток; ежедневно указывать на соотношение мер времени. Актуальны ежедневные беседы, включающие вопросы: «Какой сегодня месяц?», «Какой сегодня день недели?», «Какое время суток сейчас?», «Какое время суток было?», «Какое время суток будет?».

Эффективно применение наборного полотна, где размещены таблички с соответствующим речевым материалом, а также картинки. Фиксация в наборном полотне названия месяца в течение длительного времени будет способствовать пониманию того, что месяц больше, чем неделя или день. Структурированию понятий о времени способствует также визуальное расписание. Оно может быть составлено на разные отрезки времени: определять последовательность действий в течение дня или только на конкретном уроке. Результативным средством выступает отрывной календарь.

Знакомство с такими мерами времени, как час и минута, связывается с личным опытом учащихся с ОПФР. Для формирования точных представлений учитель акцентирует внимание на наполняемости каждого часа. Такая работа проводится с использованием метода наблюдения (1 час — это 1 урок и 1 перемена). Для измерения минуты можно использовать песочные часы, фиксируя, что именно можно успеть сделать в этот отрезок времени.

Пропедевтикой сложностей в преобразовании и соотношении мер времени могут стать опорные таблицы. Они размещаются в доступном для восприятия месте и соотносятся с фиксацией времени в наборном полотне, визуальным расписанием и т. д. Например, педагогический работник говорит: «Мы гуляли 1 час. Сколько это минут? Посмотрите в таблицу».

Обобщая охарактеризованные пути и приемы адаптации учебного материала по учебному предмету «Математика», следует акцентировать внимание на необходимости изучения и учета в образовательном процессе особых образовательных потребностей конкретного учащегося, обязательном прогнозировании возможных затруднений учащихся с ОПФР в овладении содержанием каждой из тем, алгоритмизации умений учащихся, необходимых для овладения той или иной темой, адекватном отборе и адаптации средств наглядности, привлечении личного опыта учащихся при изучении математического материала.

Одна из задач образования в современном информационном обществе — формирование у учащихся навыков самостоятельной работы. Это связано с достаточно быстрым обновлением «знаниевой» компоненты в разных областях, развитием новых технологий в производственной сфере, что требует мобильной ориентировки человека в изменяющейся ситуации, умений анализировать актуальную ситуацию, самостоятельно осваивать новые знания и умения.

В условиях реализации принципа инклюзии в образовании актуализируется потребность в разработке технологии по организации самостоятельной работы учащихся с ОПФР.

По определению Б. П. Есипова, в образовательном процессе под самостоятельной понимается «такая работа, которая выполняется без непосредственного участия педагогического работника, но по его заданию и в специально представленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических действий».

Самостоятельная работа — одна из форм взаимодействия педагога и учащегося. Учитель направляет усилия на то, чтобы помочь учащемуся выявить индивидуальные варианты его способностей, обеспечить оптимальное развитие и воспитать умение находить в разных учебных и жизненных ситуациях собственный стиль деятельности. Индивидуальный подход стимулирует реализацию положительных возможностей учащихся, оказывая благоприятное воздействие как на его учебную деятельность, так и на последующую социализацию.

В процессе самостоятельной работы осуществляется внутриклассная дифференциация. Именно такая форма взаимодействия позволяет предоставлять учащимся с ОПФР различные задания, выполняемые в индивидуальном темпе с учетом познавательных, сенсорных, двигательных и других специфических возможностей.

Содержание понятия «самостоятельная работа» используется в разных значениях. Трактовка зависит от смыслового значения слова «самостоятельный». Обобщенно выделяют три значения: 1) учащийся выполняет работу сам, без непосредственного участия педагога; 2) от учащегося требуются самостоятельные мыслительные операции, самостоятельное ориентирование в учебном материале; 3) выполнение работы строго не регламентировано, учащемуся предоставляется свобода выбора содержания задания и способов его выполнения [1].

В советской педагогике (М. П. Кашин, Б. П. Есипов, И. Т. Огородников и др.) понятие «самостоятельная работа» использовалось в первом значении. Авторы (М. Б. Лукьяненко, С. Т. Казючиц и др.), предпочитающие второе значение, считали важным, чтобы учащиеся самостоятельно продумывали и решали учебные проблемы. Однако не являлось существенным, осуществляется ли работа во фронтальной или индивидуальной форме. Самостоятельная работа считалась возможной и необходимой даже при слушании информации на уроке. Такая трактовка особенно характерна для методики преподавания истории и литературы. В третьем значении — самостоятельность как незначительность регламентации или ее отсутствие — использовалось в работах Р. Г. Лемберг. Выделялись два вида деятельности учащихся: исполнительная и самостоятельная. Деятельность первого вида проводится по предложению педагога. Она необходима для формирования прочных знаний, умений и навыков. Самостоятельной такая деятельность является в том случае, если учащиеся совершают ее по внутренним побуждениям, сами находят цели и средства реализации.

Самостоятельность характеризуется двумя факторами: 1) совокупностью средств — знаний, умений и навыков, которыми обладает личность; 2) отношением личности к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также складывающимся в процессе деятельности социальными связями с другими людьми [1].

В эстонской дидактике (Й. Кяйс и др.) выделяют два понятия — «самодеятельность» и «самостоятельная работа». Самодеятельность рассматривается как более широкое понятие, а самостоятельная работа представляет собой ее первую ступень, т. е. начальную степень активизации. Учащийся выполняет задания, данные учителем. Второй ступенью самостоятельной работы является такой распорядок работы, при котором учащемуся предоставляется возможность выбора задания из предложенных педагогом. Третья ступень представляет собой свободную (спонтанную) деятельность, где учащийся может сам определять цели работы, выбирать задания и устанавливать порядок работы. Вторая и третья ступени определяются как дифференциация учебной работы.

В зарубежной педагогической литературе для обозначения самостоятельной работы исследователи используют ряд терминов, подчеркивающих различные ее аспекты. В Германии «самостоятельная работа» (*selbststandige arbeit*) рассматривается обычно в том значении, которое наиболее распространено и в отечественной педагогике. Чаще пользуются выражением «косвенное (опосредованное) обучение» (*mittelbarer unterricht*), т. е. работа, проводимая под косвенным руководством педагога, противоположное понятие — «прямое (непосредственное) обучение» (*unmittelbarer unterricht*), происходящее под директивным руководством учителя (*stoker*). В педагогической литературе Австрии, Швейцарии нашел применение термин «тихая работа» (*stillarbeit*), который подчеркивает тишину и уединенность, царящие во время самостоятельной работы. Во французской и английской литературе можно встретить термин «индивидуальная работа» (*1e travail individuel, the individual work*).

Наряду с этим встречаются термины, заключающие понятие самостоятельности в более узком значении, соответствующем третьему значению понятия. В действительности они относятся уже к области индивидуализации. Например, в научной литературе Германии используется понятие «свободная умственная школьная работа» (*freie geistige Schulaarbeit*), которое исходит от Г. Гаудига. Для этой работы характерен выбор способов и целей работы со стороны учащегося. Французские авторы, представители «педагогике активности» и так называемого бесконтрольного воспитания, пользуются термином «свободная деятельность» (*l'activite libre*), исходящим также из интересов и инициативы самих учащихся. В США введен термин «независимое обучение» (*independent study*), обозначающий обучение, при котором учащимся раздают программы, но оставляют относительно большую свободу выбора материалов и способов усвоения. Для него характерно отсутствие постоянного контроля учителя (Beggs, Buffie; Cyphert; Torrance). Независимое обучение является в то же время областью открытого обучения, т. е. обучения, которое дополняется и/или модифицируется по желанию учащегося. Открытое обучение может охватывать адаптацию любых компонентов образовательного процесса: содержание обучения, организационные формы, методические аспекты. Учащиеся действуют совместно с педагогом «на равных», могут свободно планировать свою учебную деятельность. Учебные стандарты при таком обучении отсутствуют. Независимому обучению противопоставляется «индивидуально предписанное обучение» (*individually prescribed instruction*), представляющее собой обучение, осуществляемое под детальным руководством педагога на протяжении всего учебного дня. Учащиеся не выполняют самостоятельные работы. Противники данного подхода утверждают: образовательный процесс в данном случае характеризуется рутинностью, жесткостью, слабым сотрудничеством. Взаимоотношения между педагогом и учащимся подвергаются критике за их казенность и холодность [1].

**Конкретизирование содержания понятия
«самостоятельная работа» применительно к технологии
в контексте реализации принципа инклюзии**

Ключевой аспект при организации самостоятельной работы учащихся с ОПФР — определение уровня обученности и обучаемости, выявление имеющихся способностей, обеспечение готовности учащихся самостоятельно действовать в различных ситуациях. Как для учения, так и для жизненного опыта учащимся с ОПФР нужны не механические заучивания, а умение самостоятельно мыслить, выделять главное. Если запоминаемый материал имеет смысл и значение для учащегося, в нем прослеживаются причинно-следственные связи, тогда запоминание становится продуктивным, осмысленным, прочным и долговременным. Если окружающие взрослые дают только готовые, умные ответы и удовлетворяются тем, что учащийся их повторяет, воспроизводит, то это будет содействовать подражательным действиям, а не поиску собственных самостоятельных решений. «Чтобы преодолеть засилье запоминания готовых знаний, необходимо найти место в процессе обучения для творческой познавательной деятельности» [2, с. 44]. Один из видов деятельности по формированию творческой активности учащихся — самостоятельное выполнение творческих заданий. Педагогическая коррекция продуктивна, если она является коррекционно-развивающей, а не коррекционно-накопительной. На все случаи жизни нельзя дать приемы и средства их разрешения. Учащийся вынужден будет действовать самостоятельно и справляться с трудностями единолично. Без умения самостоятельно решать учебные задачи, жизненные проблемы у него возникнут осложнения, его социальный статус будет невысок. Неуспешность в самостоятельной деятельности может привести к самоизоляции в коллективе сверстников. По мнению К. М. Гуревич, самостоятельное творчество возникает, когда учащиеся сталкиваются с задачами, для решения которых у них нет готовых образцов и им не дается предписаний о способах решения. В этой

ситуации учащиеся вынуждены сами искать пути выхода из проблемы, размышлять, самостоятельно добывать знания [2, с. 44]. Эффективное средство активизации познавательной деятельности учащихся, развития у них творческого мышления — выполнение самостоятельных работ.

Методологию разработки обуславливают три подхода: антропоцентрический, деятельностный, компетентностный. Соответственно выделяются принципы: личностно-развивающий, педагогического оптимизма, субъектно-субъектного взаимодействия, адаптивного поведения.

Личностно-развивающий принцип базируется на признании учащегося самой большой ценностью. Он имеет только присущий ему путь развития. Учащийся обладает личностным потенциалом, который выявляется в процессе самостоятельной работы и приумножается в целостном образовательном процессе.

Принцип коррекционной направленности отражает объективную оценку возможностей развития учащегося, его совершенствования, достижения успехов. Принимается во внимание информационный ресурс о психическом потенциале (анамнестические данные, материалы медицинского обследования). Актуализируются данные об особенностях чувственного познания, эмоционального развития учащегося, уровне его социальных способностей. Педагог (учитель-дефектолог) устанавливает, насколько учащийся самостоятелен в быту, как лучше воспринимает учебный материал — на зрительной или осязательно-двигательной основе, используя осязание и пантомимический рисунок, или с помощью слуха. У родителей (законных представителей) уточняются данные об индивидуальных личностных особенностях, в какой деятельности учащийся с ОПФР успешен дома, с какими трудностями сталкивается в учреждении образования. Конкретные материалы, скрупулезный анализ полученных в результате преднамеренного изучения данных позволяют прогнозировать процесс обучения обоснованно, аргументированно, планировать самостоятельную работу учащихся с ОПФР.

Принцип равноправного взаимодействия исходит из целесообразности обмена обязанностями, исполняющим функционалом между педагогами, родителями и учащимися. Организуется *направляемая самостоятельная работа* учащихся, имеющих затруднения в интеллектуальной деятельности и социальной адаптации. Только при комплексном сопровождении учащегося с ОПФР можно добиться значительных результатов.

Принцип адаптивного поведения реализуется в самостоятельной деятельности. В процессе учащиеся овладевают умениями социально приемлемого поведения, что повышает их жизнедеятельность и жизнеспособность.

Содержание самостоятельной работы с детьми, имеющими ОПФР, определяется максимами (общепринятыми правилами). Ниже приведены некоторые из них, адаптированные применительно к рассматриваемой категории учащихся с учетом принципа инклюзии в образовании.

Содержание самостоятельной работы опережающего характера. Максима отражает необходимость организации самостоятельной работы не только на знакомом, доступном и актуальном для учащегося учебном материале, но и на материале повышенной трудности. Он опережает развитие учащегося, однако может заинтересовать, развить. Самостоятельная работа отражает коррекционную направленность: решает задачи продвинутого развития в соответствии с повышенными возможностями и потребностями. Иными словами, содержание самостоятельной работы может ориентироваться не на уточнение сегодняшних знаний, а на ближайшее развитие учащегося. Работа идет на внепрограммном материале, который пока не изучается, при условии интересности и доступности учащемуся. Мотивация на самостоятельное познание является мощным средством его освоения и усвоения.

Учет витагенности выражается в соответствии с той деятельностью, на прогноз успешности которой она направлена. Если самостоятельная деятельность не будет включена

в жизненный опыт детей и не прогнозируется выполняться в дальнейшем, то сложно предполагать ее успешное развитие. Детей с ОПФР, как правило, затрудняет самостоятельный перенос навыка (умения) из одной области в другую. Это обязывает осуществлять самостоятельную работу учащихся с ОПФР на материале широкого спектра, прослеживая социокультурную соотнесенность и востребованность материала в повседневной жизни учащегося и актуальность в последующем.

Максимальное разнообразие используемого учебного материала. Ученые и педагоги отмечают: наиболее успешно самостоятельная работа учащихся с ОПФР осуществляется в продуктивных видах деятельности. Конструирование, рисование, аппликация, лепка в большей мере визуализируют мышление, помогают проследить скрытые переживания, чувства, выявить интересы учащегося, которые он сам может не осознавать. Однако в образовательном процессе нельзя игнорировать самостоятельное изучение учащимися математического, языкового материала, явлений природы. Это позволит сравнить успехи учащегося по различным учебным предметам, выявить его склонности и потребности.

Максима индивидуализации означает, что самостоятельная работа осуществляется с учетом потенциала учащегося, его психофизического самочувствия. В условиях инклюзии содержание самостоятельной работы по любому учебному предмету не может быть *обязательным* для всех детей. Одни задания допустимо исключать, другие — адаптировать, третьи — упрощать или усложнять. Проведение запланированной самостоятельной работы на уроке для отдельных учащихся с ОПФР может быть исключено или перенесено на следующий урок в случае, если соматическое состояние, физическое переутомление и другие факторы заранее провоцируют неуспех учащегося.

Максима равенства предполагает возможность выбора учащимся задания для выполнения самостоятельной работы, самооценки выполненной работы. Учащийся сам предлагает

упражнения, задания различной сложности и содержания. При этом можно проследить уровень обученности учащегося с учетом сложности выбора задания, его интересы и склонности.

Самостоятельная работа на уроках, в процессе коррекционных занятий и самоподготовки дает учащимся с ОПФР уверенность в своих знаниях, настойчивость в достижении цели, способствует развитию психических функций и всех сохранных анализаторов. Усиливается значение самокомпетенций учащегося: осознанность и реалистичность его желаний и потребностей (хочу ли я стать самостоятельным); объективность самооценки сформированности собственных учебных умений и способов жизнедеятельности (что я умею делать сам); адекватность представлений о своих возможностях (что я смогу выполнить без посторонней помощи). Навыки самостоятельной работы у учащихся с ОПФР должны формироваться последовательно. Недостаточные возможности саморегуляции учащихся с ОПФР отрицательно влияют на самостоятельное выполнение учащимся заданий. Если на уроке и в процессе коррекционных занятий педагог отслеживает ход выполнения задания и конечный его результат, то в процессе самоподготовки учащийся чаще всего помнит, что он «учил», но не всегда понимает, что он действительно «выучил».

Отношение учащихся с ОПФР к самостоятельной работе и ее результатам во многом зависит от постановки задачи, от того, насколько она будет интересна. Задания для самостоятельной работы должны быть немногословными, точными, доступными, а виды самостоятельных работ разнообразными (выполнение устных и/или письменных заданий, подготовка докладов и/или презентаций, проведение наблюдений, выполнение опытов и/или лабораторных работ, создание схем, таблиц, пиктограмм, рисунков, муляжей и др.). Самостоятельная работа может выполняться на разных этапах урока и коррекционных занятиях: при получении новых знаний, их закреплении, повторении и проверке. Уровни сложности могут определяться с учетом 5-уровневой шкалы оценивания.

Ниже приведены примеры направляемой педагогом самостоятельной исследовательской работы на коррекционных занятиях с учащимися с ОПФР:

- эксперименты с различными материалами по изучению их свойств: пищевыми (соль, мука, кофе, чай); природными (камешки, желуди, кора деревьев, веточки, мел, почва, глина, семена, шишки, перья, ракушки, скорлупки орехов), бросовыми (бумага разной фактуры и цвета, поролон, кусочки ткани или меха, пробки, вата, салфетки, нитки, резина); растворимыми веществами (соли для ванн, детские шампуни, пенка для ванн и др.);
- опыты с водой по изучению ее свойств (прозрачность, текучесть), заполнение объема предмета и принятие его формы; состояние — жидкое, твердое (лед); вкус, запах воды в сравнении с другими жидкими веществами; растворитель для других веществ (например, для соли и мела), возможность фильтровать воду (например, пропускать загрязненную песком воду через фильтр и получать чистую воду); испарение (например, под воздействием солнечных лучей вода испаряется с мокрого предмета, предмет становится сухим);
- опыты по изучению свойств льда (твердый, гладкий, холодный), способен раскалываться (например, если разбивать кусочек льда металлической лопаткой); может быть тонким и хрупким; тает под воздействием тепла (например, если положить лед в ладонь), при замерзании принимает форму сосуда.

Во время самостоятельной работы учащихся с ОПФР педагог отслеживает ход ее выполнения и обязательно по результатам комментирует, что учащемуся удалось больше всего, а над чем необходимо дополнительно поработать. Одновременно педагог отмечает развитие навыка самостоятельной работы у каждого учащегося, в последующем дифференцирует виды и формы организации самостоятельной работы, учитывая индивидуальные особенности каждого учащегося, оказывая помощь.

На коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности учитель-дефектолог с учащимися может обсуждать проблемные ситуации, например: «Почему дует ветер?», «Почему падает снег?», «Почему сверкает молния?», «Что такое огонь?», «Из чего состоит зубная паста?», «Из чего сделаны кирпичи?», «Почему не падают самолеты?», «Почему горит лампочка?», «Почему светодиодная лампочка светится после выключения?». Устные ответы, презентации, доклады учащихся может готовить самостоятельно.

Учащиеся отгадывают и составляют кроссворды, головоломки различной тематики и сложности; отвечают на логические вопросы, например: «Каким гребнем голову не расчешешь?» (петушиным), «Сколько яиц можно съесть натощак?» (только одно, остальные будут уже не натощак), «По чему утка плавает?» (по воде); «На что Степа шляпу купил?» (на деньги) и др.

Педагог планирует и осуществляет исследовательскую деятельность. Дети с ОПФР учатся наблюдать за физическими явлениями, доказывать и защищать свои идеи, самостоятельно действовать на этапах исследования, создавать творческий продукт, составлять словесный отчет по выполненной исследовательской деятельности.

На коррекционных занятиях учащиеся с ОПФР читают научно-познавательную детскую литературу. Например, учащиеся с ОПФР младшего школьного возраста могут дома самостоятельно познакомиться с различными детскими энциклопедиями: «Профессии», «Вселенная», «Обо всем на свете», «Животные», «Насекомые», «Транспорт», «Атлас мира для детей», «Открой тайны транспорта», «Секреты космоса», «Флаги мира», «Поезда», «Микромир»; детскими словарями: «Мой первый словарь», «Иллюстративный словарь», «Толковый словарик», «Словарные слова в картинках»; детскими справочниками: «Справочник школьника», «Справочник по русскому языку», а затем на коррекционных занятиях обсудить вопросы: «О чем ты прочитал?»,

«Что тебе было знакомо?», «О чем ты узнал впервые?», «Что, на твой взгляд, является важным?».

В меру возможностей у учащихся с ОПФР развивается двигательная активность, особенно это касается незрячих, учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Она организовывается не только на коррекционных занятиях, но и в процессе всех учебных занятий. Выделяются некоторые навыки пространственного ориентирования, которые на коррекционных занятиях индивидуально отрабатываются, а в свободное время самостоятельно закрепляются: двигаться в заданном направлении из любой точки закрытого пространства (в направлении стоящего стола (парты), в направлении стоящего одноклассника (друга), в направлении двери, колонны и др.) и открытого пространства (в направлении дерева, скамейки, клумбы и др.); двигаться по заданному маршруту, состоящему из двух отрезков пути вначале совместно с взрослым, затем самостоятельно («Двигайся прямо по тропинке в школьном дворе, а возле скамейки поверни налево и двигайся к спортивной площадке», «Двигайся по коридору до библиотеки, затем поверни направо и иди прямо в спортивный зал»). На коррекционных занятиях широко используются специфические приемы, формирующие чувство ритма: отстукивания, отхлопывания, дирижирования, передающие ритмический рисунок при письме, выполнении счетных операций. Декламация стихов, пение песен сопровождаются движениями, жестами, танцевальными элементами.

Используется широкий спектр практических занятий, обеспечивающих включение детей с ОПФР в разнообразную деятельность. С этой целью отрабатываются актуальные способы деятельности. В процессе отслеживаются взаимоотношения детей: их искренность, способность помогать, переживать. Учитель-дефектолог отмечает способность вносить изменения в деятельность, находить новые приемы решений задачи при затруднении. Деятельность помогает обнаружить

детские предпочтения, что больше нравится конкретному учащемуся: танцевать, рисовать, инсценировать, интерпретировать ситуации, изображать предметы и других людей, выполнять конкретные практические действия. На коррекционных занятиях дети с ОПФР учатся взаимодействовать.

Дифференциация домашних заданий для учащихся с ОПФР должна учитывать психофизические потребности детей, уровень их учебных достижений, познавательную самостоятельность, активность и интерес к учению. На первой ступени общего среднего образования при выполнении домашних заданий детям с ОПФР оказывают помощь родители (законные представители). С целью их осведомленности об учебных потребностях (чтение осязательным способом, использование тифлотехнических средств и др.) необходима постоянная консультативная помощь учителя-дефектолога.

Самостоятельная домашняя работа с учащимися с ОПФР на I ступени общего среднего образования нацелена на решение следующих коррекционных *задач*: развивать наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, формируя умения самостоятельно анализировать, обобщать, сравнивать, классифицировать конкретные предметы и действия, умения их оценивать; корригировать и развивать абстрактно-логическое мышление, углубляя понимание, умение самостоятельно рассуждать, прослеживать причинно-следственные связи, делать выводы; способствовать гибкости и функциональности мышления как основе продуктивного выполнения деятельности и обеспечения в максимально возможной мере подготовки к самостоятельным действиям; обогащать социальный опыт детей, содействовать формированию и развитию социально приемлемого поведения.

Ниже приведен пример, каким образом одно и то же задание могут выполнять учащиеся с учетом разных уровней самостоятельности, с использованием различных видов помощи, на вербальной и невербальной основах.

Задание: прочитайте текст и перескажите его в правильной последовательности.

Учащимся предлагается серия картинок, связанных единым сюжетом. Они могут быть использованы как опорные для пересказа текста. Предполагается, что к этому периоду последовательность событий в серии сюжетных картинок дети могут устанавливать самостоятельно (без контроля взрослого). Учащимся, которые не справляются с заданием, предлагаются сюжетные рисунки, представляющие собой картинный план этого рассказа.

Кораблик

Коля и Витя остались дома одни. Никто не хотел уступать. Мальчики захотели сделать поделку из бумаги. Поделка ребят разорвалась на части. Когда поделка была готова, между друзьями разгорелась ссора. Стыдно стало ребятам за свой поступок. Каждый тянул корабль на себя. Коля предложил сделать бумажный кораблик, и они принялись за работу.

Предусматриваются следующие *виды помощи*:

- *1-й вид помощи.* Картинки предъявляются в случайном порядке. Учащиеся на основании зрительного соотношения самостоятельно определяют последовательность (картинки не перемещаются детьми, их порядок удерживается в мысленном плане);
- *2-й вид помощи.* Картинки предъявляются в случайном порядке. Учащиеся самостоятельно раскладывают картинный план (перемещают их, раскладывая по порядку);
- *3-й вид помощи.* Картинки предъявляются в готовом виде (в правильно разложенной последовательности).

Интерпретация результатов основывается на комплексном анализе психофизических особенностей, вторичных нарушений, соматического состояния учащегося. Осуществляется оценка мотивированности учащегося к самостоятельной деятельности, его заинтересованности, учитывается понимание учащимся инструкций, способов выполнения действий и операций. Результаты самостоятельной работы сравниваются с прежними достижениями и недостатками. Оценивая самостоятельную работу учащихся с ОПФР, педагог учитывает несколько критериев.

Коррекционно-развивающий критерий (количественные и качественные изменения в познавательной деятельности) устанавливается на основе динамики развития высших психических функций у учащегося. Все психические функции, в том числе ощущения, восприятие, представления, являются высшими, присущими только человеку. Показатели для данного критерия — прежде всего внимание, память: их объем, константность (постоянство при различных вариациях условий предъявления предметов и наблюдения за ними), мотивация на восприятие и запоминание. Например, если учащийся на первоначальных этапах при выполнении самостоятельной работы правильно решает два задания из пяти предъявленных, а в последующем — три-четыре, это свидетельствует о положительной динамике психической деятельности, прежде всего памяти и мышления.

Деятельностно-практический критерий (повышение деятельностной активности и практической умелости) отслеживается по результатам участия в олимпиадах (дистанционных и/или очных), выполнении самостоятельных творческих (групповых и/или индивидуальных) заданий как в учреждении образования, так и за его пределами. Определяющими являются активность, направленность на достижение результата — победы, выполнение начатого задания до конца, привнесение изменений в творческий процесс и др. На I ступени общего среднего образования учащиеся немало играют. По тому, насколько учащийся активен, азартен в игре, эмоционально выразителен, динамичен (подвижен), осмысленно действует, можно заключить о его познавательной деятельности. Педагог оценивает: учащийся развивается или стабильно пассивен. Учитель-дефектолог одновременно переосмысливает коррекционную работу, вносит изменения в ее стратегию и тактику обучения с учетом данных учащегося, его возможности и потребности.

Социально-адаптивный критерий находит выражение в сформированности социальных и социализационных умений. Это проявляется в развитии самостоятельности учащегося,

его возможной адаптации к новым условиям, включении в социальное взаимодействие и в характере межличностных отношений, дружественном поведении, насколько он умеет вписываться в нормы культурного поведения, принятые в данном обществе.

Выделенные критерии и их показатели позволяют составить мнение об уровне учебных достижений учащихся с ОПФР, прогрессе в их познавательном развитии учащегося, тех приращениях, которые у него наблюдаются в самостоятельной деятельности.

Анализируя содержание понятия «самостоятельная работа», можно выделить следующие этапы:

- 1-й этап: разработка заданий для выполнения в процессе самостоятельной работы;
- 2-й этап: направляющее руководство и контроль учителя;
- 3-й этап: активная деятельность учащихся по выполнению задания (мотивация, волевые и умственные усилия, планирование, мыслительные операции и практические действия, самоконтроль) и результат.

Далее представлены методические рекомендации по организации самостоятельной работы учащихся с учетом всех указанных выше этапов.

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи

Группа учащихся с ОПФР не является однородной: для каждой из нозологических групп характерны специфические особенности развития, определяющие своеобразие в овладении учебной деятельностью. Современные исследователи в области специальной педагогики указывают на широкий диапазон внутригрупповых различий в развитии отдельных групп детей с ОПФР. Это связано с изменениями в сферах их технической и медицинской реабилитации, в образовании (в частности, внедрение ранней комплексной помощи как

новой платформы для развития детей с ОПФР, позволяющей преодолеть или снизить степень выраженности нарушений второго и последующего порядков, обусловленных первичным нарушением, и значительно повышающей потенциал развития каждого учащегося) [4; 13; 15; 16; 17]. Вышеперечисленное определяет потребность в разработке подходов к дифференциации образовательного процесса, в том числе при организации самостоятельной работы учащихся с ОПФР [1; 11; 18; 21].

Традиционно дифференциация образовательного процесса с учащимися с ОПФР осуществляется с учетом нозологической категории, к которой относится учащийся. Внутригрупповая дифференциация при этом основана на степени выраженности нарушения первого и последующих порядков. Однако отмечается изменение образовательной парадигмы: ключевым критерием, определяющим стратегию организации, отбор содержания, методов и приемов обучения и воспитания детей с ОПФР становятся их образовательные потребности: общие (инвариантные), характерные для всех учащихся с ОПФР, и специфические (вариативные), свойственные определенной группе [4; 6; 13; 14; 17; 28; 33]. Определение особых образовательных потребностей учащегося, которые следует учитывать при организации образовательного процесса, осуществляется на основе анализа актуальных функциональных умений и ограничений учащегося с ОПФР. Актуальным становится учет особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР при организации самостоятельной работы: с одной стороны, нужно обеспечить доступность содержания того задания, которое предъявляется учащемуся, с другой — создать условия «развивающей трудности». Помимо анализа умений в области овладения определенным учебным предметом важно обладать информацией о специфике познавательной деятельности учащегося с ОПФР: особенностях развития внимания (концентрации, переключения, истощаемости),

памяти (оперативной и долговременной), мышления, уровне речевого развития и т. д.

Необходимо проанализировать возможности и ограничения учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи. Их следует учитывать при организации образовательного процесса на I ступени общего среднего образования, в том числе в процессе самостоятельной работы. Это позволит определить общие и специфические особые образовательные потребности учащихся. На данной основе можно смоделировать необходимые для их удовлетворения специальные образовательные условия (определить обязательные для достижения учащимся поставленной цели предметные, пространственные и организационно-смысловые образовательные ресурсы, необходимость их адаптации и/или модификации) [2; 3; 5; 8; 10; 12; 27; 33].

Одним из основных средств образования является текст [25; 26; 30]. Самостоятельная работа учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи с текстом нередко затруднена из-за специфики овладения всеми компонентами речевой деятельности (актуальным состоянием функциональных возможностей восприятия, понимания и продуцирования речи), а также особенностей внимания, мышления и памяти [7; 24; 30]. У части учащихся данных групп часто отмечаются случаи выраженного рассогласования в сформированности компонентов речевой деятельности, что создает искаженные представления об уровне их речевого развития. Наиболее очевидны случаи рассогласованности в развитии восприятия и продуцирования речи, а трудности понимания воспринимаемой речевой информации могут быть замаскированы.

Учащиеся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи часто поверхностно и фрагментарно воспринимают текст, сосредоточивая внимание на технике чтения (при устном восприятии) или собственно рецепции (потребности дифференцированно воспринять речевые единицы). Смысл

текста же оказывается непонятым или осмысленным неадекватно. Именно при работе с текстом часто проявляются трудности учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи в оперировании языковыми средствами. Поэтому включение любого текста (в том числе математического) в содержание самостоятельной работы требует особой подготовки учащихся и высокого уровня компетентности педагогического работника при отборе и адаптации текстового материала и заданий к нему [4; 7; 19; 30].

Обеспечение доступности текстовой информации, включенной в задания для самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, может быть обеспечено на основе использования приемов адаптации: *исключения* (сокращение текста без смысловых потерь: исключаются текстовые фрагменты, не несущие основной смысловой нагрузки); *добавления* (включение в содержание исходного текста новых компонентов, разъясняющих скрытый смысл или контекст, «вскрывающих» скрытые от непосредственного восприятия связи и отношения); *замены* (варьирование лексики и грамматических конструкций).

Выбор указанных приемов адаптации определяется индивидуальными особыми образовательными потребностями конкретного учащегося. Первый прием рекомендуется использовать в работе с учащимися, имеющими низкий уровень концентрации внимания и оперативной памяти, плохо владеющими навыками чтения, склонными к быстрой утомляемости при учебной нагрузке. Данный прием может быть использован при устном предъявлении текста учащимся с нарушением слуха. Если у учащегося отмечается нарушение скорости обработки речевой информации, восприятие текста большого объема окажется непосильным, будет резко снижен объем восприятия, что повлияет на осмысление учебной информации. Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи также характерны недостаточность слухового внимания и слуховой памяти, замедленность и затрудненность понимания текста. Уменьшение объема предъявляемой текстовой

информации обеспечивает улучшение качества восприятия и понимания.

Второй прием адаптации — добавление следует вводить на диагностической основе. С одной стороны, включение информации, дополнительно разъясняющей суть описанного в авторском тексте, направлено на обеспечение доступности. С другой — этот прием все равно основан на использовании словесного толкования, которое не всегда понятно учащимся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи из-за сниженного уровня речевого развития (толкование через слова оказывается сложным). Альтернативой данному способу адаптации учебного материала может стать применение учителем (учителем-дефектологом, воспитателем) наглядных средств.

Прием замены рекомендуется в том случае, когда педагогический работник может точно спрогнозировать затруднения учащегося при работе с текстом (например, знает, что учащийся еще недостаточно понимает значение местоимений и заменяет их другими словами).

Дифференциация приемов адаптации текстовой информации основана на анализе затруднений и возможностей учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи при восприятии текста разными способами (слухозрительно или на слух), а также осмыслении его содержания [20; 23; 29; 30; 31].

Следует помнить, что ориентир только на адаптацию материалов самостоятельной работы, создание максимального уровня доступности текста заданий не приведет к высоким результатам. Одной из задач, которая стоит перед педагогическими работниками при обучении детей с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, выступает создание условий для обогащения, уточнения, коррекции и активизации словарного запаса как основного «строительного материала», обеспечивающего овладение содержанием образования.

Важное условие эффективности самостоятельной работы — формирование у учащихся с нарушением слуха и

тяжелыми нарушениями речи *мотивации* к деятельности. Как отмечают исследователи, наибольшая продуктивность при работе с текстовым материалом у учащихся с ОПФР наблюдается при работе с лично значимым учебным материалом. Это означает, что при отборе содержания заданий для самостоятельной работы важно учесть интересы учащегося. Так, при формировании умения самостоятельно решать текстовые задачи учитель может изменить содержание: не важно, о чем будет задача (о машинах, куклах, домашних животных), главное — сформировать умение учащегося устанавливать необходимые связи и зависимости в представленном условии, находить адекватный способ решения. Формируя измерительные умения, возможно подобрать материал, близкий жизненному опыту и интересам учащихся. При отборе заданий для самостоятельной работы по учебному предмету «Человек и мир» с целью повышения мотивации можно актуализировать личный опыт учащихся (предложить подготовить сообщение по теме с учетом событий из собственной жизни) или провести подготовительную работу (например, показать мотивирующее видео, предъявить учебный материал на уроке, оставив некоторые «загадки», которые предстоит решить самому или с помощью родителей).

Однако прямой перенос содержания задания в сферу личностных интересов учащихся не всегда возможен. В таких случаях эффективным средством повышения интереса к самостоятельной работе может стать создание условий для развития лично значимых мотивов (с учетом возраста учащихся). Важно, чтобы педагогический работник сумел показать учащимся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи значимость той или иной учебной информации, ее необходимость для обеспечения жизнедеятельности в будущем.

В работе с учащимися 1—2-х классов эффективными могут стать задания и упражнения, преобразованные в формат игровых.

К условиям, обеспечивающим формирование учебно-познавательных мотивов, относится целеобразование. Важно побуждать учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи к постановке цели работы (сначала совместно с учителем, затем самостоятельно), определяя, для чего это необходимо сделать и какие шаги следует предпринять для достижения цели, какие трудности могут возникнуть и как их нивелировать.

В исследовании Е. Г. Речицкой указывается особая роль приемов взаимоконтроля и самооценки, а затем самоконтроля и самооценки в формировании мотивов учебной деятельности [24].

Одним из факторов, определяющих качество самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, является создание условий для *активизации волевых и умственных усилий учащихся*. Это обуславливает необходимость предварительного анализа и совместного обсуждения учителем-дефектологом, учителем и воспитателем возможностей и трудностей конкретного учащегося при выполнении заданий различного характера (репродуктивного, частично-поискового, творческого). Важно правильно выявить степень сложности самого задания для самостоятельной работы, речевого материала, с помощью которого оно предъясняется, а также использовать приемы, стимулирующие и направляющие умственную деятельность учащихся, и умения регулировать свои волевые усилия. Неправильная оценка этого требования приводит к тому, что учащиеся указанных групп, не поняв инструкции к заданию или содержание представленного в задании речевого материала, либо вовсе отказываются от выполнения, либо выполняют неправильно, либо многократно обращаются за помощью при выполнении.

Актуальным является вопрос о *формулировке инструкций к заданиям*, предлагаемым учащимся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи для самостоятельного

выполнения [4; 33]. Для обеих указанных групп учащихся характерны специфика овладения словарным запасом (ограниченный объем пассивного и активного словаря, искажения словарного запаса), а также сложности в понимании значений грамматических форм и связных текстов. На начальных этапах организации самостоятельной работы учащихся рекомендуется тщательно отбирать слова и речевые конструкции, стимулирующие к выполнению заданий. Это означает, что любой педагогический работник, формулируя инструкцию, исключает непонятные учащемуся слова и словосочетания, предусматривает использование хорошо знакомых выражений, членит сложные инструкции на составляющие. Например, сложной для восприятия и понимания учащимися с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи способна стать даже простая, на первый взгляд, инструкция: «Возьмите красный карандаш и подчеркните существительные». При устном предъявлении такой речевой конструкции затруднения учащегося с нарушением слуха могут быть вызваны разными причинами: нарушением скорости обработки речевой информации (задержка может составлять до 45 секунд), недостаточным объемом оперативной памяти (удерживает ограниченное количество слогов, в связи с чем вторая часть инструкции просто не воспринимается), а также непониманием собственно сложной конструкции. У учащегося с тяжелыми нарушениями речи затруднения связаны с ограничениями оперативной памяти и недостаточным пониманием сложного грамматического высказывания. Адекватное решение — использование двухступенчатой инструкции: 1) «Возьмите красный карандаш»; 2) «Подчеркните имена существительные».

Однако следует помнить, что в реальной жизни не всегда будут так строго учитываться актуальные возможности учащегося с ОПФР, уровень его речевого развития. В связи с этим рекомендуется использовать и постепенно внедрять определенные меры профилактики перечисленных трудностей.

Одним из путей преодоления сложностей, связанных с недостаточным уровнем лексического запаса учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, является формирование у детей умений самостоятельного поиска значения слов и выражений: подчеркивать или маркировать слова, значения которых неизвестны или непонятны в данном контексте («Прочитай задание. Найди непонятные слова. Подчеркни».); находить лексическое значение слова в толковом словаре; осуществлять поиск значения слов и выражений в Интернете; определять значение слова с опорой на анализ контекста.

Овладение учащимися с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи умениями самостоятельной семантизации лексики создаст условия для повышения эффективности их обучения в целом, а также обеспечит продуктивность и качество самостоятельной работы на уроках, коррекционных занятиях и в процессе самоподготовки.

Одной из методических ошибок, отмечающихся в практике работы с детьми с ОПФР, имеющими ограниченный уровень речевого развития, является использование педагогическими работниками ограниченного перечня стандартизированных инструкций. Такой подход оправдан только на начальных этапах обучения, когда у учащегося формируется речевой минимум, необходимый для организации работы на уроке (коррекционном занятии или в процессе проведения самоподготовки). Применение стандартизированных речевых конструкций способствует выработке у учащихся «речевых клише» и исключает (или по крайней мере снижает) потребность в разъяснении сути инструкции. Однако на определенном этапе обучения такой подход становится не только нецелесообразным, но может оказывать и негативное влияние на качество обучения учащегося с ОПФР. При малейшем изменении инструкции, включении нового слова или замены стандартно используемого слова синонимом возникают большие сложности с пониманием и выполнением

задания. Поэтому в процесс организации самостоятельной работы следует постепенно включать вариативный речевой материал, используя приемы инверсии при формулировке инструкций к заданиям.

Включая учащихся с нарушением слуха или тяжелыми нарушениями речи в совместный образовательный процесс с нормотипичными сверстниками, следует учитывать необходимость адаптации способа предъявления инструкций для самостоятельной работы. Учащимся с нарушением слуха, имеющим низкий уровень слухоречевого развития, предлагаются инструкции не для восприятия на слух, а в письменной форме. Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи, плохо владеющими умением читать, наоборот, может быть рекомендовано проговаривание инструкции вместо ее чтения.

Важный этап в реализации любого вида деятельности — *планирование*. Формирование и развитие умения планировать свою деятельность при выполнении задания, осознанно ориентироваться в учебном материале выступает одной из первостепенных задач организации самостоятельной работы. Овладение этим умением учащимися с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи затруднено, что связано со спецификой развития словесно-логического мышления (операций анализа, синтеза, обобщения). Это определяет необходимость использования при предъявлении учащимся данных групп заданий для самостоятельной работы планов и алгоритмов деятельности. Они могут быть выполнены как с использованием словесных средств, так и средств наглядности. Такой подход обеспечит учащемуся понимание того, что делать, в какой последовательности и в каком объеме, когда действие закончено и что делать потом.

Формирование умений самостоятельно планировать последовательность действий для достижения цели осуществляется постепенно, в соответствии с принципом «от легкого к трудному». Могут применяться разные приемы:

1) восстановление деформированного плана, когда отдельные действия, подлежащие выполнению, записываются на

полосках бумаги, а учащемуся необходимо сначала самостоятельно определить последовательность действий, а затем, после согласования с учителем (учителем-дефектологом, воспитателем), переходить к выполнению задания;

2) восстановление частично готовых планов и алгоритмов, что требует активного участия учащегося в определении последовательности действий: сначала хорошо знакомых, многократно отработанных, затем — нечасто используемых;

3) подбор речевых инструкций к наглядно представленному плану (полезно включить в образцы для справки разные формулировки одного и того же компонента или формулировки, содержащие сходный речевой материал, но при этом имеющие разный смысл) и др.

Характеризуя *собственно деятельность* (умственные и практические действия) при выполнении самостоятельной работы, важно указать на необходимость такой организации работы, которая предусматривала бы переход от самостоятельного выполнения отдельных операций к самостоятельному выполнению завершённого действия. Так, например, на уроках математики работа над задачами определённого типа сначала протекает при ведущей роли учителя: при его направляющем руководстве осуществляется чтение и анализ условия и ответа (в том числе акцент делается на уточнении полноты понимания учащимся используемых лексико-грамматических средств), определяется алгоритм решения, выполняются вычислительные действия, формулируется ответ. В последующем под непосредственным руководством учителя происходит чтение и анализ условия задачи, а определение последовательности решения и произведение вычислений выполняется учащимся самостоятельно. На уроках по предмету «Человек и мир» рассказ о чём-либо составляется сначала с опорой на план и готовый речевой материал, затем учащимся предлагается составить рассказ с опорой на отдельные слова и выражения, а после — полностью самостоятельно. Результативность работы определяется

методической компетентностью педагогического работника: он должен правильно выявлять и задействовать потенциальные возможности разных учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи. В случае возникновения затруднений в интериоризации умственных действий рекомендуется вернуться к развернутым операциям, которые сопровождаются подробными комментариями.

Определяя методические приемы и средства организации самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, важно учитывать особенности их познавательной деятельности. Своеобразие развития мышления часто негативно влияет на успешность выполнения действий в умственном плане. В таких случаях рекомендуется планировать самостоятельную работу с дидактическим материалом (счетный материал, разрезная азбука, трафареты, муляжи и др.). Оперируя реальными объектами при выполнении заданий для самостоятельной работы, учащиеся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи могут их осязать, складывать, комбинировать. Это обеспечивает более полное понимание как содержания задания, так и способов его выполнения.

Эффективность организации самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи обеспечивается применением заданий разного характера: репродуктивных (действия производятся по образцу), частично-поисковых, творческих. С целью повышения мотивации учащегося может быть использован «прием бутерброда», когда предусматривается последовательное чередование заданий, разных по степени сложности: легкое — сложное — легкое.

Задания для самостоятельной работы могут быть дифференцированы и по дидактической цели. В рамках такой классификации выделяют задания для самостоятельной работы, направленные на актуализацию знаний; освоение новых знаний; закрепление, уточнение и обогащение имеющихся знаний; совершенствование умений.

Первый вид самостоятельной работы, направленный на актуализацию знаний, используется преимущественно как подготовительный этап к овладению учащимися с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи новым учебным материалом. Предлагаются задания репродуктивного и реконструктивно-вариативного характера. Они носят, в том числе, диагностический характер: определяют уровень усвоения предшествующего учебного материала и степень готовности к восприятию новой темы.

Для более успешной актуализации и эффективного запоминания и последующего самостоятельного воспроизведения учебного материала, который не используется систематически в учебном процессе, можно разместить наглядные опоры в виде таблиц, схем, опорного словаря и т. д. В процессе совместного обсуждения учитель-дефектолог, учитель и воспитатель определяют содержание и объем словаря и обеспечивают его актуализацию на разных видах занятий в течение учебного года. При необходимости речевой материал нотируется (расставляются словесное ударение, обозначаются случаи расхождения между написанием и произношением). Такие зрительные опоры способствуют активизации зрительной памяти учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи и обеспечивают мобильную актуализацию в речи.

Выбор конкретного типа наглядности будет определяться задачами изучения конкретного учебного материала и особенностями речевого развития учащихся. Так, например, если в процессе работы с текстом предлагалась серия наглядных картин, их использование в процессе самостоятельной работы по пересказу текста может способствовать актуализации в памяти как последовательности событий, так и соответствующих речевых конструкций. Применение карточек с написанными терминами облегчит учащимся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи воспроизведение специфического для определенного учебного предмета материала. Размещение в классе вариантов записи условий задачи об-

легчит учащимся самостоятельное решение известных типов задач. Важно, чтобы каждый из педагогических работников при использовании таких наглядных опор точно определил их функцию: что является главным, что второстепенным; продумал комментарии, которые могут понадобиться для разъяснения учащимся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи; запланировал смену средств наглядности как стимула для активизации самостоятельного выполнения учащимися учебных заданий.

Самостоятельная работа при овладении новыми знаниями также может быть организована с использованием разных по степени сложности заданий (репродуктивных и реконструктивно-вариативных). Их выбор обусловлен, с одной стороны, степенью сложности учебного материала, с другой — уровнем актуального развития учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, их готовностью к самостоятельному овладению новой информацией или новыми умениями.

Часто применяемым вариантом самостоятельной работы данного вида является самостоятельное чтение текста учащимися. Однако как для детей с нарушением слуха, так и для детей с тяжелыми нарушениями речи такой вид самостоятельной работы преимущественно малоэффективен. Степень понимания текста определяется не только владением учащимися перечисленных групп значениями отдельных слов, но и пониманием значений связи слов в предложении и предложений в тексте. Необходимо учитывать неустойчивость вербальной памяти, которая приводит к быстрому забыванию редко используемых лексических единиц. В том случае, когда исключить задание такого типа невозможно, учителю следует, во-первых, адаптировать содержание текста, подлежащего самостоятельному усвоению, и, во-вторых, спрогнозировать возможные затруднения конкретного учащегося и обязательно провести соответствующую подготовительную работу. К разряду подготовительных можно отнести словарную работу, разъяснение сложных грамматических

оборотов; просмотр видеоматериалов, разъясняющих суть явления, которое будет изучаться, и т. д. Такое «опережающее» воздействие обеспечит успешность учащегося с ОПФР при самостоятельном прочтении учебного текста. К приемам, организующим самостоятельное осмысленное чтение нового учебного текста, относят предъявление задания или вопросов до начала самостоятельной работы. Это позволяет учащимся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи выделить наиболее значимые смысловые отрезки при восприятии текстового материала. Для акцентации наиболее значимых смысловых отрезков текста может быть предложено выборочное чтение, подчеркивание основных мыслей и др.

Эффективным средством, облегчающим процесс самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи при овладении новыми знаниями, являются памятки. Они обеспечивают усвоение определенного порядка действий и овладение способами организации своей деятельности.

Самостоятельная работа учащихся с целью закрепления знаний и развития умений систематически практикуется в образовательном процессе с учащимися с ОПФР. Цель заданий такого рода — систематизация и обобщение имеющихся знаний, создание условий для практического применения сформированных умений. Однако самостоятельные работы данного плана не всегда выполняются учащимися с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи на высоком уровне. К факторам, ограничивающим успешность выполнения, можно отнести недостаточно точную оценку педагогическим работником степени сложности заданий для самостоятельной работы; особенности долговременной памяти и мышления учащихся; специфику речевого развития; особенности концентрации и поддержания внимания. С учетом актуальной готовности учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи могут быть использованы задания разной степени сложности: на выполнение типовых, хорошо известных, многократно отработанных

видов работ; предусматривающие перенос знаний и умений в новые условия; включение новых знаний в систему старых.

Например, известны сложности учащихся обеих нозологических групп в овладении умениями диалогической речи. Эти трудности обусловлены как особенностями речевого развития учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, так и спецификой диалогической речи. В отличие от монологической, диалогическая речь является ситуативной, требует быстрой реакции на реплику-стимул собеседника (точного восприятия, быстрого анализа смысла воспринятого сообщения и продуцирования адекватного ответа), умений восстанавливать диалог в случае сбоя. Владение перечисленными умениями основано на наличии определенного речевого опыта, который часто ограничен у учащихся с ОПФР. При этом одной из задач коррекционных занятий с учащимися с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи выступает формирование и развитие умений вести диалог. В процессе решения указанной задачи следует предусмотреть постепенное наращивание степени сложности заданий для самостоятельной работы: репродуктивное воспроизведение диалога с опорой на текст — репродуктивное воспроизведение диалога с опорой на опорные реплики (полные или требующие самостоятельного дополнения) — репродуктивное воспроизведение диалога без использования опор — варьирование содержания диалога с учетом личного опыта — самостоятельное конструирование диалога на аналогичную тему (например, для заучивания предлагается диалог о питомцах, учащимся нужно вести аналогичный диалог о своих питомцах) и т. д. Такой подход может быть реализован при изучении других учебных предметов.

Важный элемент организации самостоятельной работы учащихся с ОПФР — *контроль качества ее выполнения*. При подведении итогов и оценке результатов самостоятельной работы следует указать учащимся на то, что получилось хорошо, а где возникли ошибки, также определить причину ошибочных решений и действий. Анализ причин затруднений

учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи при выполнении заданий для самостоятельной работы позволит внести соответствующие коррективы при ее последующей организации.

Организация *самостоятельной работы с целью проверки знаний и умений* учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи требует учета их особых образовательных потребностей в использовании доступных для восприятия и понимания словесных инструкций; уточнении учителем полноты понимания предъявленного учащемуся задания; выборе учителем адекватного уровня сложности задания для самостоятельной работы; использовании наглядных опор, содействующих активизации вербальной памяти учащихся; учете особенностей концентрации и переключения внимания, уровня развития логического мышления; адаптации тестовых и других проверочных материалов; включении в содержание самостоятельной работы заданий на самопроверку.

С учетом уровня готовности учащегося к выполнению задания для самостоятельной работы рекомендуются наглядные опоры разной степени сложности, которые могут быть предъявлены сразу либо использоваться учащимся при необходимости (организуется «стол подсказок»).

Формы организации самостоятельной работы (индивидуальные или групповые) определяются дидактической целью, которую ставит перед собой учитель (учитель-дефектолог, воспитатель). При овладении содержанием учебных предметов, как правило, преобладают индивидуальные формы выполнения заданий для самостоятельной работы. Дидактическая цель — как правило, контроль качества усвоения учебного материала. Стоит также предусматривать групповые формы выполнения заданий для самостоятельной работы. Они возможны, например, при реализации метода проектов. Эффективной при этом является технология уплотнения, когда задания сначала предлагаются для выполнения небольшой группе учащихся (2—3 человека), а затем, по мере увеличе-

ния численности группы, увеличивается степень сложности задания. Допускается использование разных способов организации самостоятельной работы учащихся: по конвейеру (каждый выполняет свою часть задания), парами, творческими группами. Может предусматриваться система усложнения взаимодействия: «рядом, но не вместе» — «вместе».

Следует учитывать, что эффективность самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи определяется условиями, созданными учителем-дефектологом, учителем или воспитателем в образовательном процессе. Каждый педагогический работник должен владеть знаниями об особых образовательных потребностях детей с ОПФР, а также уметь проектировать специальные образовательные условия. Кроме адекватного отбора содержания и средств для организации самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи необходимо владеть методами прямого и косвенного управления и контроля ее процесса и результатов. К ним относятся умение формировать ценностные установки на самостоятельную деятельность; своевременная трансформация инструкции, если она непонятна учащемуся с ОПФР; направление внимания и установление учащимся с нарушением слуха или тяжелыми нарушениями речи логических связей, необходимых для выполнения задания; анализ причин возникающих затруднений и мобильный выбор адекватных приемов и средств для их преодоления.

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы учащихся с нарушениями зрения, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

Учащиеся с нарушениями зрения и нарушениями функций опорно-двигательного аппарата могут быть интегрированы в учреждения общего среднего образования при условии создания адаптивно-социализирующей среды.

Далее кратко приведены психолого-педагогические характеристики данных категорий учащихся, поскольку специфика нарушений имеет значение при формировании навыков самостоятельности на уроках, в процессе коррекционных заданий, при выполнении заданий дома.

■ *Нарушение функций опорно-двигательного аппарата*

Нарушение функций опорно-двигательного аппарата (далее — ОДА) встречаются у 5—7 % детей. Основное количество среди них составляют дети с церебральным параличом (89 %). Детский церебральный паралич (далее — ДЦП) — это состояние, характеризующееся нарушением двигательной активности в результате поражения двигательных систем головного мозга. Нарушенные функции мозга не восстанавливаются, но и не ухудшаются. Безусловно, учащемуся может помочь терапевт, физиотерапевт. Однако родителям важно понять: они будут полезны ребенку гораздо больше, если займутся не только его лечением, но и научат самостоятельности при самобслуживании, общении с другими детьми, выполнении домашних заданий [4]. Первое и необходимое условие — запрет на выполнение домашней работы за ребенка.

Причинами возникновения ДЦП являются более 400 факторов, способных вызвать поражение центральной нервной системы. Двигательные проявления при ДЦП разные. Они могут сочетаться с такими нарушениями, как снижение слуха, речевые расстройства, задержка формирования отдельных психических функций. Представленные сочетанные нарушения учитываются в образовательном процессе, в том числе при планировании и осуществлении в образовательном процессе самостоятельной работы.

Учителю полезно знать три основных типа ДЦП.

Спастический церебральный паралич. У детей наблюдается скованность (напряжение) мышц, неспособность их расслабить. Это состояние ухудшается, когда учащийся расстроен или волнуется. Могут быть поражены одна рука или нога, две или даже все четыре конечности. Этот тип характерен для

75 % детей с церебральным параличом (Хеннинг Рай, 1989). Для данной категории учащихся выстраивается индивидуальный образовательный маршрут. При отсутствии возможности выполнять самостоятельную работу в письменном виде используется устная форма предъявления материала или его жестовая интерпретация, видеозаписи, презентации, видеоролики и др.

Атетозный церебральный паралич. Детям свойственны непроизвольные движения стоп, рук или лица. Если учащийся хочет выполнить какое-нибудь движение, части тела начинают бесконтрольно двигаться. Движения могут быть закручивающимися, резкими и судорожными. Этот тип наблюдается у 20 % детей с ДЦП. Большинство учащихся имеют нормальное умственное развитие, однако речь может быть затруднена из-за поражения мышц артикуляционного аппарата. Способность активно участвовать на уроке в большинстве случаев затруднена. Форма выполнения самостоятельных работ — смешанная: часть работы дети выполняют письменно, другую часть отвечают устно или предъявляют задание, выполненное дома заранее. Задания, связанные с построением, измерением, точностью выполнения лучше исключать, рассматривать их обзорно.

Атаксический церебральный паралич. У учащегося наблюдается расстройство координации движений, что обуславливает неустойчивую походку, плохое равновесие. Это состояние сравнительно редкое, проявляется у 5 % детей с церебральным параличом [4].

ДЦП выявляется рано. Большинство детей с ДЦП могут ходить, однако гораздо позже своих сверстников без физических нарушений. Дети с тяжелым поражением мозга в большинстве случаев ходить не научатся. Умение самостоятельно передвигаться является важным в функциональном и социальном отношении. Но с точки зрения потребностей учащегося другие навыки оказываются более нужными. Учащийся должен иметь возможность двигаться, для чего можно использовать специальные устройства для ходьбы, инвалидные коляски. Он обязан уметь самостоятельно есть,

одеваться, ходить в туалет. Важно чрезмерно не опека́ть ребенка, не делать за него то, что он может выполнить сам. За детьми нужно признавать способности и всячески вовлекать в общение с другими детьми.

С целью формирования у таких детей навыков учебной самостоятельности необходимо позаботиться о создании адекватной образовательной среды и вспомогательных приспособлениях для чтения, письма, рисования. Нужны держатели для ручки, карандаша, кисточек. Толстая «держалка» более удобна для детей. Может использоваться полая трубка, в которую вставляется карандаш, резиновый шарик с отверстием. На ручку, карандаш наматывается кожа, плотная ткань и закрепляется клейкой лентой. Устанавливаются подставки для книг. Дети могут печатать на компьютере разными частями тела. Карманный калькулятор облегчает выполнение самостоятельных математических вычислений. В классах должны быть таблицы, рисунки, символы, пиктограммы, позволяющие заменить вербальное общение визуальным. Нужны фиксирующие устройства для стояния, наклонные доски, матрасы, на которых можно лежать и участвовать в учебном процессе. Часто полезна клиновидная или наклонная опора.

Дети рассматриваемой категории имеют различные уровни познавательной деятельности и различные предпосылки для ее развития. У них может быть сохраненный интеллект и они способны достичь высокого уровня познавательной деятельности. Среди них встречаются дети с задержкой психического развития, а повреждение глубинных структур мозга приводит к интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости). В связи с тем что дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата представляют собой неоднородную группу, самостоятельная работа не может быть унифицированной и одинаковой. Это делает неприемлемым установление учебных достижений по итогам самостоятельной работы. Выбор формы обуславливается тяжестью, выраженностью нарушения, сопутствующими и/или вторичными нарушениями.

При выполнении работ обязательно учитывается, что детям с ДЦП сложно самостоятельно работать с тетрадью (удерживать рабочую строку при письме, записывать в клеточки цифры на уроках математики без помощи педагога), с учебником (открыть страницу, отыскать строчку для прочтения). Если выполнение упражнения затруднено и учащийся в силу двигательных нарушений с ним не справляется, вносятся изменения: предоставляется больше времени для его решения; сложное задание заменяется более простым, доступным; письменное задание трансформируется в устное и наоборот в случае, если у учащегося есть тяжелые речевые нарушения. Педагог может использовать различные виды помощи, осуществлять устный опрос с учетом специфических требований: вопросы должны быть краткими, понятными; трудность вопросов должна нарастать последовательно, «порционно»; исключается сдвоенность вопросов, не задаются вопросы, на которые можно дать несколько правильных ответов; избегаются альтернативные вопросы либо вопросы, ответы на которые можно найти в формулировке этого вопроса; вопросы должны быть сформулированы так, чтобы подвести учащегося к ответам в форме рассказа, рассуждений.

■ *Учащиеся с нарушениями зрения*

Деятельность зрительного анализатора имеет важное значение для формирования самостоятельности и независимости от окружающих, поскольку многие навыки формируются по подражанию в процессе наблюдения за окружающим. Зрительное, или визуальное (от лат. *visualis* — «зрительный»), восприятие играет существенную роль в познании человеком мира, формировании различных видов его деятельности, общении с другими людьми [4].

Детей, у которых наблюдается стойкое нарушение зрения, принято разделять на две группы: незрячих (слепых) и слабовидящих. Категория незрячих детей неоднородна по своему составу. Важно отличать слепоту по медицинским показателям от практической слепоты. Незрячими в медицинском

смысле считаются дети, у которых полностью на оба глаза утрачена способность зрительно воспринимать внешний мир, т. е. отсутствуют светоощущение и светоразличение. Потеря зрения на оба глаза считается тотальной (абсолютной) слепотой. Детей с практическим видом слепоты называют частично видящими: у них сохраняется светоощущение и/или незначительное остаточное зрение, позволяющее в какой-то мере воспринимать свет, цвет, контуры предметов. Остаточное зрение помогает ориентироваться в пространстве и служит средством для получения информации о предметах окружающего мира.

Незрячие (слепые) дети имеют остроту зрения от 0 до 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу. Среди них различают абсолютно незрячих (острота зрения от нуля до светоощущения) и частично видящих (острота зрения от 0,005 до 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу). К незрячим относят также детей, у которых поле зрения сужено до 5—10° при сохранности остроты зрения свыше 0,04. Незрячие дети учатся читать и писать по системе Брайля (рельефно-точечным шрифтом). Среди незрячих детей выделяют слепорожденных, потерявших зрение еще до рождения (во внутриутробном периоде) или в раннем периоде развития (в возрасте до трех лет), и ослепших, т. е. лишившихся зрения после трехлетнего возраста. Такая дифференциация детей существенна для их обучения. Незрячие дети от рождения не сохраняют зрительных образов памяти, тогда как ослепшие располагают этими образами, что может быть использовано при обучении. Все виды самостоятельной работы должны учитывать степень, время потери зрения, осязательные, слуховые и иные возможности незрячих детей.

Слабовидящие дети имеют остроту зрения на лучше видящем глазу (с учетом коррекции зрения очками и линзами) от 0,05 до 0,2. В этой группе выделяют детей с глубоким слабовидением (с остротой зрения от 0,05 до 0,08 на лучше видящем глазу). Эти дети могут воспринимать контуры предметов, читать крупный плоский шрифт, цветные иллюстра-

ции, контрастные изображения. Дети с остротой зрения от 0,09 до 0,2 могут читать тексты в учебниках, написанных более крупным шрифтом. К категории слабовидящих относят детей с более высокой остротой зрения (0,3—0,4), имеющих сужение границ поля зрения или прогрессирующие заболевания органов зрения (первичную и вторичную глаукому, незаконченную атрофию зрительных нервов, пигментную дегенерацию сетчатки и др.).

Различают прогрессирующие и непрогрессирующие нарушения зрения. При прогрессирующих нарушениях наблюдается патогенное ухудшение зрительных функций, обусловленное течением патологического процесса. Так, при глаукоме повышается внутриглазное давление и происходят изменения в тканях глаза. Зрение резко снижается при появлении мозговых опухолей. К непрогрессирующим нарушениям относятся прежде всего некоторые врожденные пороки зрительного анализатора (астигматизм, катаракта и др.) [4].

До того времени как ребенок с нарушениями зрения начнет учиться в учреждении общего среднего образования, для него создается адаптированная к его потребностям образовательная среда. Если учащийся слабовидящий, предусматривается дополнительное освещение его рабочего места в классе. Могут быть использованы настольные лампы. Освещенность рабочего места слабовидящего учащегося не должна быть ниже 500 люкс. Применяются специальные учебники, напечатанные крупным шрифтом, тетради соответствующей разлиновки, увеличительная техника: очки, лупы и т. д. Для незрячего учащегося приобретаются учебные пособия, напечатанные шрифтом Брайля, приборы Брайля, если возможно, создаются «говорящие книги» (начитывается для прослушивания программный материал).

Все вышеперечисленное указывает на необходимую специфику в организации образовательного процесса, в том числе и для планирования самостоятельной работы. Одни программные темы могут прорабатываться в удлиненные сроки, другие опускаться. Учебный материал дополняется специально

подготовленными дополнительными дидактическими заданиями. При самостоятельной работе используются тактильные, слуховые, вкусовые, обонятельные ощущения. Учитель проговаривает все, что пишет на доске, чтобы детям с нарушениями зрения было легче записывать самостоятельно. До урока учитель дает возможность детям с нарушениями зрения познакомиться с тем дидактическим материалом или наглядными приспособлениями, которые будут использоваться при самостоятельном выполнении заданий на уроке. Учащийся их предварительно исследует, что облегчает понимание изучаемого материала. Педагог должен постоянно предупреждать о том, что он делает, например, сообщает: «В верхнем левом углу парты карточка для самостоятельной работы. Прочитай задание. Если все понятно — выполни решение».

Работая со слабовидящим учащимся, необходимо соблюдать следующие требования к организации учебного процесса (в том числе при выполнении самостоятельной работы и самоподготовке): расстояние от глаз учащегося до рабочей поверхности — не менее 30 см, темп выполнения заданий снижается, обязательно проводится специальная гимнастика для глаз после 15-минутной непрерывной зрительной нагрузки; соблюдение в изображениях пропорций в соответствии с соотношениями реальных объектов; соотношение с реальным цветом объектов и высокий цветовой контраст; четкое выделение ближнего, среднего и заднего планов; величина картинок определяется в зависимости от зрительных возможностей с учетом рекомендаций офтальмолога; сложный фон сюжетных картинок должен быть свободен от лишних деталей; располагать объекты на листе нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, а хорошо выделялись по отдельности; в цветовой гамме желательны желто-оранжевые и зеленые тона, поскольку для детей с нарушениями зрения характерна аномалия синего и фиолетового цветов [3].

В целях активизации обучения учащийся с нарушениями зрения поощряется к самостоятельному исследованию

предметов. В данном случае реализуется требование: «Руки прочь от рук». Учащийся отвечает на вопросы, исследуя самостоятельно и/или по плану окружающие предметы. Физическое вмешательство учителя сводится к минимуму. Некоторые учащиеся испытывают дискомфорт от прикосновения к ним. Учитель либо медленно и нежно направляет руку учащегося, либо просит его положить руку на руки учителя, чтобы можно было продемонстрировать отдельные движения.

Незрячие учащиеся должны самостоятельно следить за своим внешним видом (анализ всегда осуществляется сверху вниз: проверяется, красиво ли лежит воротник рубашки или платья, застегнуты ли все пуговицы, заправлена ли рубашка, блузка, не спущен ли носок). Учащиеся осваивают уход за одеждой в мокрую, ненастную погоду: развешивают мокрую одежду, раскладывают для сушки обувь. Домашним заданием может быть чистка обуви, одежды. Обследуется щетка, учащиеся осваивают направления ее движения, последовательность чистки, учатся самостоятельно смачивать щетку, определять количество влаги на ней и при необходимости стряхивать. Дети постигают специальные приемы выполнения действий, связанных с самообслуживанием. Контроль за выполнением действий, внимание к внешнему виду учащегося является стимулом для качественного воспроизведения бытовых умений. Важно подчеркивать достижения учащегося, чтобы он испытывал чувство радости и гордости за свои успехи.

В образовательном процессе учащийся с нарушениями зрения всегда будет медленнее остальных учащихся. Поэтому необходимо давать ему больше времени или сокращать количество упражнений, особенно если педагог уверен, что учащийся понял материал. Рекомендуются предоставлять учащемуся возможность заранее готовить тексты к урокам литературы, истории, географии. Обязательное условие для оценивания результатов самостоятельной работы — снижение требований к письму, поскольку слабовидящий учащийся не будет писать

так же, как остальные учащиеся. Сложности может вызывать расположение текста на страницах. С другой стороны, нельзя преувеличивать визуальные возможности учащегося исходя из его почерка. Многие слабовидящие дети могут писать красиво и аккуратно. Необходимо освобождать учащегося, имеющего нарушения зрения, от дополнительных самостоятельных заданий, связанных с нагрузкой на зрительный анализатор: без контроля взрослого у учащегося может возникнуть переутомление, что скажется на снижении остроты зрения.

Способами поддержки учащегося с нарушениями зрения в процессе выполнения самостоятельных работ являются *использование памяток, опорных конспектов; создание проблемных ситуаций; полисенсорное подкрепление.*

Памятки используются на каждом уроке при решении тренировочных задач. Они предоставляются при выполнении самостоятельной работы тем учащимся, которые без них испытывают затруднения. Перед началом решения тренировочных задач эта памятка записывается на доске при участии всех учащихся класса, а при выполнении самостоятельной работы выдается на отдельном листе по просьбе учащегося.

Опорные конспекты применяются при изучении нового материала, повторении пройденного, сравнении изучаемых явлений (например, свойства воды), а также при выполнении учащимися самостоятельных работ по изучаемой теме. При проверке знаний каждому учащемуся выдается задание и опорный конспект, который уже использовался при изучении нового материала. Практика показывает: при применении опорных конспектов задания выполняются действительно самостоятельно, без обращений за помощью к учителю, с ними справляются все учащиеся (согласно уровню обученности).

Создание проблемных ситуаций стимулирует творческую активность детей с нарушениями зрения. Вербализм знаний зачастую тормозит познавательную активность учащихся (особенно незрячих). Учащимся младшего школьного возраста

та предлагается объяснять подтекст, скрытый в пословицах и поговорках (например, «Порядок бережет время», «Что на месте лежит, то само в руки бежит», «По заслугам и честь», «Семь раз отмерь, а один раз отрежь», «Любишь кататься, люби и саночки возить», «Слышал звон, да не знает, где он» и др.). Учащиеся учатся перефразировать цитаты и афоризмы о школе, доброте, дружбе, друзьях («Школа дает знания только тем, кто согласен их взять» — С. Скотников; «Книга и школа — что есть глубже?» — П. Тычина; «Во внутреннем мире человека доброта — это солнце» — В. Гюго; «Добро по указу — не добро» — И. Тургенев; «Без дружбы никакое общение между людьми не имеет ценности» — Сократ и др.) [3].

Полисенсорное подкрепление основано на введении в познавательную деятельность учащихся с нарушениями зрения многообразных сенсорных раздражителей. Это достигается специфическими приемами. Например, учащиеся с нарушениями зрения учатся соотносить запахи предметов с помещениями и учреждениями общественного назначения (запах пищи — столовая, лекарств — медпункт или поликлиника, запах стирального порошка — прачечная, запах бензина — заправка, запах косметики — парикмахерская и др.), по интенсивности запахов предметов оценивать их удаленность от себя (далеко — близко, рядом); на основе использования зрительных, обонятельных и вкусовых ощущений идентифицировать состав приготовленных блюд, предлагаемых учащимся во время обеда либо в процессе приготовления: состав салата (например, огурец и сметана; помидор и сметана; огурец, помидор и сметана); вид первого блюда (например, борщ, щи, рассольник); состав бутерброда (например, батон, масло и сыр; батон, масло и колбаса; хлеб, масло и ветчина; хлеб и паштет); питье (например, сок, вода, компот, кисель, чай, какао); определять и называть добавки в чае (например, лимон, ромашка, мята), опознавать, из какого фрукта приготовлен сок (например, яблоко, слива, помидор, виноград, апельсин, грейпфрут).

Таким образом, каждый учащийся должен получать задания, с которыми он сможет справиться успешно, приложив минимальные усилия (срабатывает принцип создания ситуаций успеха). Лишь такое обучение является развивающим. Все учащиеся способны выполнять творческие задания с учетом возраста, уровня обученности и обучаемости. Свободные (добровольные, произвольные) задания следует предлагать всем детям, учитывая интересы, потребности, возможности детей, а не только более сильным учащимся. Каждому учащемуся необходимо дать возможность выполнить такую самостоятельную работу, которую он сам сочтет соответствующей своей индивидуальности. Успех или неудача дифференцированной работы, воспитание самостоятельности и независимости у учащихся с ОПФР, а также их успешная социализация в будущем — все это в большей мере зависит от профессионализма педагога, помощи и поддержки родителей.

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы учащихся с расстройствами аутистического спектра

Повышение качества жизни учащихся с ОПФР, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС), через реализацию их права на получение образования в соответствии с их потребностями и возможностями — одна из важнейших задач школы.

Расстройства аутистического спектра являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими характеристиками выступают аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей.

Для повышения качества жизни учащегося с РАС первостепенное значение приобретают жизненные навыки, или

жизненные компетенции. Жизненные компетенции — навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования. Повышение качества жизни учащихся с РАС предполагает, как считает ряд ученых (Е. И. Аксенова, П. Л. Богорад, Н. Н. Волгина, О. В. Загуменная, А. А. Калабухова, Н. Г. Манелис, С. Н. Панцырь, Л. М. Феррой), повышение уровня их самостоятельности в различных сферах жизнедеятельности [15].

Как показывают исследования В. Ю. Бакушевой, С. М. Волковой, К. С. Лебединской, О. С. Никольской, а также анализ педагогической практики, учащиеся с РАС при поступлении в школу имеют низкую степень самостоятельности [3, 4, 7, 8]. Развитие личности учащегося немыслимо без его самостоятельной деятельности. Недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы отрицательно сказывается на темпах и результатах учебных достижений учащихся, а также уровне их познавательной активности. Своевременное развитие самостоятельности у учащихся помогает им в овладении навыками самостоятельной работы, расширяет возможности познания, общения, делает успешнее в ситуациях школьного обучения. Это дает основания констатировать необходимость разработки методических подходов к организации самостоятельной работы учащихся с РАС как системы взаимосвязанной деятельности учителя и учащегося, результатом которой является вовлечение учащегося в самостоятельную познавательную деятельность, ее логическая и психологическая организация [13].

■ *Психофизические особенности детей с расстройствами аутистического спектра*

Дети с РАС — неоднородная по составу группа учащихся. Поэтому для обеспечения дифференциации образовательного процесса в ходе организации самостоятельной работы учителю необходимо знать психофизические особенности учащихся с РАС.

РАС связаны с нарушениями аффективно-эмоциональной сферы, приводящей к искажению всех пропорций психического развития. В психологии такие нарушения относятся к различным вариантам *искаженного развития*.

Выделяются три варианта искаженного развития: искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы (ранний детский аутизм); искажение преимущественно когнитивной сферы (атипичный аутизм); смешанный вариант искаженного развития.

Ранний детский аутизм (РДА) является одним из наиболее сложных нарушений психического развития и относится современными авторами к группе так называемых первазивных расстройств (термин «первазивный» означает «всеохватывающий», «всепроникающий»). Формируется этот синдром в полном виде к 2,5—3-летнему возрасту. Клиническая картина синдрома большинством авторов характеризуется как полиморфная (многообразная) и противоречивая (К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др.).

В реальности каждый из вариантов искаженного развития имеет множество различных особенностей. Поэтому в настоящее время все больше используется обобщенное для всех категорий детей наименование состояния как расстройства аутистического спектра.

Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития учащегося, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость. Расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития К. С. Лебединская и О. С. Никольская выделяют четыре группы детей:

- 1) полная отрешенность от происходящего;
- 2) активное отвержение;
- 3) захваченность аутистическими интересами;
- 4) трудности общения при попытках вступления в диалог с миром и людьми.

■ *Особенности развития и поведения детей первой группы (по О. С. Никольской)*

Для детей первой группы, объединяющей самые тяжелые случаи дезадаптации, характерны проявления полевого поведения, которое выражается в отсутствии произвольной регуляции учащимся собственных действий. Он отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но и с близкими, не откликается на обращение и зов.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность учащегося оценить не удается в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, как и навыками коммуникации. Они мутичны (от лат. *mutus* — «немой, безгласный»). Дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с использованием клавиатуры компьютера эти дети способны показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими.

■ *Особенности развития и поведения детей второй группы*

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза.

Аутизм в этом случае проявляется как активное отвержение мира. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулезному сохранению постоянства и порядка в окружающем мире. Они избирательны в еде, одежде, маршруте прогулок. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении), генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях.

В сложившемся моторном навыке такой учащийся может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках. Сложившиеся навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны. Необходима специальная работа для перенесения их в новые условия.

Характерна речь штампами, требования учащегося выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого — «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации. Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий — разрывание бумаги, перелистывание книги). Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, например, рисунок, пение, порядковый счет или даже значительно более сложная математическая операция — важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стере-

отипной форме. Данные стереотипные действия учащегося важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне.

В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей способна усвоить программу не только специальной, но и общеобразовательной школы. Проблема в том, что без специальной работы знания механически укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых учащимся в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Они не смогут использоваться учащимся в реальной жизни.

Учащийся этой группы очень привязан к своим близким. Это может осложнить его введение в детское учреждение. Однако такие дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми. Включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем.

■ *Особенности развития и поведения детей третьей группы*

У третьей группы детей аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют.

Стереотипность таких детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий. Необходимость в процессе менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать аффективный срыв.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу.

Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая — «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном — неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего.

При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей они плохо понимают другого человека. Однако их социальная адаптация, по крайней мере, внешне значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе общеобразовательной школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении.

■ Особенности развития и поведения детей четвертой группы

Аутизм детей четвертой группы наименее глубок. Он выступает не как защитная установка, а как трудности общения при попытках вступления в диалог с миром и людьми. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Однако при адекватном коррекционном подходе именно такие дети дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации.

Эти дети нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке близких, одобрении и ободрении со стороны взрослых. Ограниченность учащегося проявляется в стремлении строить свои отношения с миром только через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. В таких условиях учащийся особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого.

Психическое развитие идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными.

Педагогическое обследование обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и интеллектуальной недостаточностью. Оценивая эти результаты, необходимо учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы — пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в таких прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Стремление отвечать правильно мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Они наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Также встречается парциальная одаренность, которая имеет перспективы плодотворной реализации. При успешной коррекционной работе дети представленных групп в разных пределах могут осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии, в том числе и в период младшего школьного возраста.

Уровень психического развития пришедшего в школу учащегося с РАС, его оснащенность средствами коммуникации и социальными навыками зависят не только от характера и степени выраженности первичных биологически обусловленных проблем, но и от социального фактора — качества обучения и воспитания. Для получения начального образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

К особым образовательным потребностям детей с нарушениями аутистического спектра относятся потребности в периоде индивидуализированной подготовки к обучению; индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей; специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с учащимся; создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт учащегося; дозировании введения в жизнь учащегося новизны и трудностей; дозированной подаче новой информации с учетом темпа и работоспособности учащегося; четком соблюдении режима дня, представленного в виде символов и пиктограмм (в зрительном доступе учащегося), и упорядоченной предметно-пространственной образовательной среде; специальной отработке форм адекватного поведения учащегося, навыков коммуникации и взаимодействия с взрослым; создании адаптированной образовательной программы; постоянной помощи учащемуся в осмыслении усваиваемых знаний и умений; проведении индивидуальных занятий; организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем мире; отработке средств коммуникации и социально-бытовых навыков; психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие учащегося с педагогами и детьми; психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательной организации и с родителями нормально развивающихся детей; индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства учащегося за пределы образовательной организации.

■ *Дифференциация образовательного процесса*

Качество обучения и жизни детей с РАС зависит в большей степени от того, как педагоги, окружающие люди понимают их особое нарушение психического развития и как они способны адаптировать к ним окружающую среду, стиль коммуникации, учитывать особенности овладения учебным

материалом, применяя дифференциацию образовательного процесса.

Дифференциация — способ организации образовательного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности личности (способности, склонности, особенности интеллектуальной деятельности).

Цель дифференциации образовательного процесса — обеспечить каждому учащемуся условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе овладения им содержания образования.

Существуют разные подходы к трактовке соотношения понятий «индивидуализация» и «дифференциация» обучения. Например, И. Унт определила индивидуализацию как учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. И, следовательно, дифференциация обучения понимается ею как один из основных вариантов индивидуализации обучения.

М. Н. Скаткин, наоборот, утверждал, что дифференциация является родовым понятием и включает в себя индивидуализацию как понятие видовое [11]. В трактовке Г. К. Селевко индивидуализация обучения — это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся, а с другой — различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей учащегося в процессе обучения [10]. Вслед за отечественными педагогами в пособии рассматривается дифференциация как принцип совершенствования системы образования, реализующий индивидуальный подход в обучении и воспитании; предполагающий изменение учебных планов и программ, содержания и методов образования, темпов и сроков обучения в соответствии с потребностями, возможностями, интересами учащихся.

Согласно Г. К. Селевко, дифференциация обучения может пониматься как: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов с целью учета особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных (однородных) группах [10].

В понимании дифференциации (от лат. *difference* — «разделение целого на различные части, формы, ступени») можно выделить три основных аспекта: учет индивидуальных особенностей учащихся; группирование учащихся на основании этих особенностей; вариативность учебного процесса.

В нашей республике при обучении учащихся с ОПФР, в том числе с РАС, может осуществляться как внутренняя, так и внешняя дифференциация. Один из основных видов дифференциации — индивидуальное обучение.

Дифференцированное обучение предполагает *дифференциацию содержания образования* в зависимости от психофизических особенностей и возможностей учащихся; *дифференциацию организации обучения* с выделением методов, форм работы, темпов изучения материала; *дифференциацию материала по объему учебного материала*. Необходимость дифференциации заданий по объему обусловлена разными темпами работы учащихся. Учащиеся с РАС медлительны, им дается больше времени на выполнение задания. *Дифференциацию учебных заданий по уровню творчества* определяет различие в характере познавательной деятельности школьников, которая может быть репродуктивной или продуктивной. К репродуктивным заданиям относятся, например, пересказ текста, ответы на вопросы учителя, объяснение понятий и т. д.

Продуктивные виды деятельности предполагают создание нового продукта. Придумать предложение, рассказ, задачу, математическое выражение; преобразовать данный продукт в новый: пересказ, изменение порядка слов в предложении,

в вопросе задачи; формирование новых целей: задать вопросы к тексту, поставить вопрос к условию задачи; планирующие действия: составление плана будущего действия, рассказа, решения задачи.

Дифференциация по степени самостоятельности учащихся. Все учащиеся выполняют задания, но одни это делают под руководством учителя, а другие — самостоятельно. Этап проверки проводится фронтально.

Дифференциация по степени и характеру помощи учащимся. Используется стимулирующая, направляющая и обучающая помощь. Например, для учащихся с РАС используются карточки-помощницы. На карточках могут быть представлены различные виды помощи: образец выполнения задания (показ способа решения, образца рассуждения и оформления); справочные материалы (теоретическая справка в виде правила); алгоритмы, памятки, планы, инструкции; наглядные опоры, иллюстрации, модели (план, графическая схема, таблица); дополнительная конкретизация задания (разъяснение отдельных слов, указание на какую-нибудь деталь, существенную для решения проблемы); вспомогательные (наводящие) вопросы, прямые или косвенные указания по выполнению задания; план решения задания. Различные виды помощи при выполнении учащимся одного задания часто сочетаются друг с другом.

Дифференциация образовательного процесса в ходе организации самостоятельной работы учащихся с РАС обусловлена тем, что познавательные потребности и возможности детей, учащихся в одном классе, имеют большие различия.

Разные уровни освоения учебного материала. Дети с РАС могут демонстрировать дислексию, дисграфию, акалькулию, а могут быть парциально одаренными (и даже совмещать и то, и другое). Например, одни учащиеся класса могут быстро читать объемные тексты, другие — с трудом читать по слогам, а третьи — только учат буквы. Одни — складывают в уме многозначные числа, а другие осваивают счет в пределах

пяти. Весьма сложно составить задания для самостоятельной работы так, чтобы все учащиеся решали на нем актуальные для них задачи.

Разные уровни интеллектуального развития. Уровень интеллектуального развития учащихся в классе может существенно различаться. Нередко в одном классе оказываются учащиеся с высоким интеллектом и с выраженными трудностями в обучении. Один учащийся может очень быстро усвоить новый материал, а другому нужно гораздо больше времени, большее число повторений для закрепления учебного материала.

Качественно разные познавательные стратегии. Используя нейропсихологический подход к трудностям обучения, можно увидеть: учащиеся, имеющие один уровень интеллекта по стандартизованным тестам, существенно различаются по своим способностям к обучению. У одного учащегося на коэффициент общего интеллекта влияют высокие баллы за невербальные задания и низкие — за вербальные. У другого учащегося тот же коэффициент общего интеллекта складывается из высоких баллов за речевое развитие при несформированных пространственных представлениях. На уроках такие дети будут легко осваивать одни темы учебной программы и испытывать значительные сложности при изучении других, и эти темы у разных детей не будут совпадать.

Например, есть учащиеся, обладающие хорошо развитым логическим мышлением и хорошо усваивающие предметы естественно-математического цикла, но не испытывающие склонности и интереса к гуманитарным дисциплинам. А есть учащиеся с хорошо развитым образным мышлением, глубоко чувствующие, но не любящие математику, физику, химию.

Индивидуальные эмоциональные особенности. Зачастую перечисленные проблемы решаются переводом учащегося на индивидуальное обучение. Однако такое решение проблемы представляется крайне нежелательным. Развитие и формирование личности учащегося происходит в социуме,

и обучение в группе детей — мощнейший источник развития для учащегося. В случае же если учащийся имеет проблемы с социализацией (нарушение поведения, невротические проявления), индивидуальное обучение лишает его возможности решать эти проблемы, что может крайне негативно сказаться на его развитии.

Процесс обучения в условиях дифференциации с учетом индивидуальных особенностей становится максимально приближенным к познавательным потребностям учащихся с РАС.

Структурированное обучение учащихся с РАС. Осуществлять дифференциацию образовательного процесса в ходе организации самостоятельной работы учащихся с РАС позволяет использование структурированного обучения. Оно основано на понимании уникальных черт и особенностей учащихся, связанных с природой аутизма, это определенные условия, в которых должен обучаться учащийся.

Структурированное обучение — стратегия обучения, разработанная Отделением ТЕАССН (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children — терапия и обучение артистичных и имеющих коммуникационные нарушения детей) Университета Северной Каролины. В рамках стратегии используются разнообразные методы обучения навыкам (визуальная поддержка, PECS — система коммуникации с помощью обмена картинками, сенсорная интеграция, прикладной поведенческий анализ, музыкальные/ритмические стратегии, метод игровой терапии Гринспэна).

Эрик Чоплер, основатель Отделения ТЕАССН, в начале 1970-х годов, обосновал структурированное обучение в своей докторской диссертации. Оно заключается в том, что аутичным людям обработка зрительной информации дается легче, чем обработка вербальной информации на слух. Структурированное обучение предполагает конструктивный подход к сложностям поведения учащихся с РАС и создание среды обучения, которая минимизировала бы стресс, тревогу и фрустрацию, характерные для этих детей.

Организация образовательной среды для детей с РАС построена на трех принципах: *структурирование; визуализация; учет сенсорных особенностей.*

Основные компоненты структурированного обучения: структурированное пространство; визуальная поддержка; компоненты процесса обучения [5].

Структурирование пространства класса. Под структурированным пространством подразумевается разделение его на зоны, которые закреплены за видами деятельности. В классной комнате это могут быть зона групповой работы, зона самостоятельной работы, зона работы учителя с учащимся один на один, игровая зона, зона отдыха. Они должны иметь четкие визуальные границы, чтобы учащийся с аутизмом понимал назначение данного участка пространства.

Для эффективного применения метода структурированного обучения пространство должно быть высокоорганизованным. Важно, чтобы учебные материалы и вспомогательные средства обучения находились вне зоны видимости учащихся, но чтобы учитель мог легко их извлечь в нужное время. Пространственную упорядоченность стоит сохранять в течение длительного времени, а все перемены должны осуществляться постепенно.

Для учащегося с РАС важно наличие *индивидуального постоянного места* в классе. Нужно маркировать парту, шкафчик, а также все личные вещи учащегося. Маркировка должна быть постоянной и может обозначаться цветом, картинкой или именем. Визуальные подсказки помогают учащимся с РАС лучше самостоятельно ориентироваться в пространстве и меньше полагаться на помощь взрослых. Необходимо помнить, что пространство нельзя перегружать бытовыми предметами, игровыми и учебными материалами.

Сенсорная зона — это место, где учащиеся могут отдохнуть во время перемен и перерывов, успокоиться в случае сенсорной перегрузки. Она может находиться в отдельном помещении, но может быть организована и в помещении класса.

Существует большое количество сенсорного оборудования, и к его подбору следует относиться очень внимательно. Не нужно перегружать сенсорную зону вещами, которыми дети никогда не будут пользоваться.

Для учащихся с нарушениями саморегуляции и слабостью учебной мотивации бывает трудно не играть во время урока. Выделение внутри класса *игрового уголка* помогает такому учащемуся сориентироваться в ситуации и понять, что за партой играть нельзя. Еще удобнее привыкнуть к чередованию уроков и перемен при наличии игровой комнаты, куда дети уходят со звонком с урока.

Визуальная поддержка — это использование различных видов наглядных материалов: предметных и сюжетных картинок, схем, графиков, фотографий, чтобы сообщить учащемуся с РАС какую-либо информацию, которую ему трудно понять вербально.

Визуальная поддержка помогает учащемуся с РАС в обучении и самостоятельном использовании социальных правил поведения в различных жизненных ситуациях; понимать устные инструкции и следовать им; сообщать о своих нуждах.

Виды визуальной поддержки:

► *доска «Сначала-потом»* — визуальная последовательность из двух изображений. Доска сообщает о некоем приятном событии, которое произойдет после завершения не такой приятной задачи. Например, сначала нужно заниматься, потом смотреть телевизор.



Доска «Сначала-потом»

Если учащийся с РАС научился понимать доску «Сначала-потом», то это поможет ему воспринимать и использовать более сложные системы визуальной поддержки;

► *визуализированное расписание* занятий — один из важнейших составных компонентов структурированной среды обучения, который сообщает учащемуся с РАС, какие занятия будут проводиться и в какой последовательности. Расписание представляет собой выстроенные по порядку картинки или слова, символизирующие определенный урок.

1. ПОНЕДЕЛЬНИК СЕГОДНЯ	2. ВТОРНИК ЗАВТРА	3. СРЕДА	4. ЧЕТВЕРГ	5. ПЯТНИЦА
1 ЛИТЕРАТУРА	1 ОКРУЖАЮЩИЙ МИР	1 ЛИТЕРАТУРА	1 ЛИТЕРАТУРА	1 ЛИТЕРАТУРА
2 ФИЗКУЛЬТУРА	2 МУЗЫКА	2 ФИЗКУЛЬТУРА	2 ФИЗКУЛЬТУРА	2 МАТЕМАТИКА
3 РУССКИЙ ЯЗЫК	3 МАТЕМАТИКА	3 МАТЕМАТИКА	3 АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	3 РУССКИЙ ЯЗЫК
4 АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	4 РУССКИЙ ЯЗЫК	4 РУССКИЙ ЯЗЫК	4 МАТЕМАТИКА	4 ИЗО
5 ТЕХНОЛОГИЯ	5 АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	5 ОКРУЖАЮЩИЙ МИР	5 РУССКИЙ ЯЗЫК	5 КРАЙ
6	6	6	6 В КИНО	6

→

РАСПИСАНИЕ	
	Урок
	Перемена
	Урок
	Завтрак
	Игровая
	Урок
	Перемена
	Урок
	Обед
	Урок

Визуальное расписание

Для учащегося с аутизмом постоянное использование визуализированного расписания является очень важным навыком. Оно способно помочь ему снизить зависимость от других людей на протяжении жизни — в школе, дома, в обществе.

Визуальное расписание помогает учащемуся самостоятельно перейти от одного вида деятельности к другому, из одной зоны в другую, сообщая, куда ему необходимо направиться после окончания конкретной работы;

► *индивидуальное расписание* необходимо для учащегося с РАС в дополнение к общему классному расписанию. Индивидуальное расписание дает учащемуся важную информацию в визуальной форме, к пониманию которой он подготовлен;

► *визуальные правила и инструкции* — наглядное отображение правил поведения в определенной ситуации и способ сообщить учащемуся, что ему нужно делать, например, если ему надо подождать. Визуальные правила полезны, чтобы информировать учащегося, что можно, а что нельзя делать в определенной ситуации.



ЛЕЖАТЬ НА ПОЛУ И КРИЧАТЬ — ПЛОХО



Визуальные правила



Визуальные инструкции

■ Компоненты процесса обучения

Компоненты процесса обучения включают *систему презентации задания* и *визуальную структуру*.

Системой презентации задания называется системная и организованная подача заданий/материалов с целью обучения учащегося *самостоятельной работе* без помощи взрослого. Системы презентации могут использоваться для заданий любых типов и любых видов деятельности (работа над академическими, повседневными практическими навыками, досуговые занятия и развлечения). Каждая система, независимо от вида деятельности, должна включать ответы на следующие вопросы:

► Какую работу необходимо выполнить? В чем состоит задание? (Например, выполнить примеры на сложение и вычитание двузначных чисел.)

► Каков объем работы? (Учащемуся нужно визуально представить, какой объем работы он должен выполнить. Например, нужно решить один столбик примеров из трех, представленных в учебнике. Помня о том, что дети с РАС обрабатывают в первую очередь информацию, поступающую по визуальному каналу, можно выделить примеры, которые необходимо решить, цветным маркером.)

► Когда я закончу выполнять данный вид работы? (Учащийся должен сам понять, когда задание выполнено. Это может быть ясно из самого задания, также рекомендуется использовать таймеры либо визуальные сигналы, например, на листе с заданиями поставить красную точку, обозначающую конец заданий на данном занятии.)

► Что последует за этим? (Учащийся мотивирован на успешное завершение предложенного задания, если за этим должно последовать подкрепление: непосредственное материальное подкрепление, какой-то любимый вид деятельности, перемена, деятельность по желанию учащегося. В некоторых случаях мотивирует сама перспектива того, что данное занятие будет закончено.)

Использование систем презентации помогает организовать самостоятельную работу учащегося с РАС благодаря структурированному и системному подходам.

Визуальная структура включает:

1. *Визуальная инструкция.* Она может иметь разные формы: материалы и задания определяют необходимые действия, графическое изображение, рисунки предметов, письменная инструкция, образец завершенного задания.

2. *Визуальная организация* — презентация учебных материалов и организация пространства таким образом, чтобы минимизировать влияние посторонних сенсорных стимулов.

3. *Визуальная четкость* проявляется в ограничении объектов на рабочем месте учащегося лишь теми материалами, которые необходимы ему при выполнении конкретного задания. Другие примеры визуальной четкости: использование цветового кода, этикеток.

Применение метода визуального структурирования позволяет обучить учащегося с РАС выполнять задания самостоятельно, без подсказок и направляющей роли взрослого. Учащиеся смогут работать самостоятельно в течение различных отрезков времени в любой среде (дома, в школе, мастерской) над освоением любого навыка.

■ *Организация самостоятельной работы учащихся с РАС*

Приступая к обучению учащихся с РАС, педагогу необходимо понимать сущность самостоятельной работы и правильную ее организацию.

Как показывает анализ литературных источников, проблема определения понятия «самостоятельная работа»

не имеет однозначного решения. В. И. Андреев рассматривает самостоятельную работу как форму организации учебной деятельности учащихся, осуществляемую под прямым или косвенным руководством учителя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного рода задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств [1].

Таким образом, самостоятельная работа — форма организации образовательного процесса, стимулирующая активность, самостоятельность, познавательный интерес учащихся.

Существует множество классификаций самостоятельной работы. Выделяют несколько видов и форм самостоятельной работы. Например, в зависимости от формы обучения: индивидуальная, групповая, парная, фронтальная;

Индивидуальная форма организации самостоятельных работ имеет преимущества перед другими формами. Она лучше способствует вовлечению в работу всех учащихся. Каждый из них получает конкретное задание, которое предполагает выполнение определенной письменной работы. Таким образом можно проверить степень участия учащегося в выполнении этого задания. Данная форма организации позволяет работать в индивидуальном темпе. Каждый учащийся может выполнять задания в собственном стиле в соответствии со своими умениями и способностями.

Индивидуальная форма организации самостоятельных работ активизирует учащихся: все они, даже более пассивные и ленивые, должны выполнить задания сами, не дожидаясь остальных учащихся (как это часто происходит при фронтальной работе).

В качестве другой формы организации самостоятельной работы выдвигается *групповая форма*. При такой организации письменных работ учащиеся делятся на группы по несколько человек для выполнения той или иной задачи. Задание дается группе, а не отдельному учащемуся. Групповая форма работы регулирует сотрудничество учащихся и добивается не только дидактических, но и воспитательных целей.

Группы для самостоятельной работы могут быть структурированы различным образом. Во-первых, это группы, которые формируются на основании уровня развития учащихся. Более сильной группе достаются более сложные задания, а более слабой — менее сложные задания. Во-вторых, группу допускается формировать на основе пожеланий самих учащихся. В таком случае работают учащиеся со сходными интересами и связанные дружескими отношениями. Работа в данной группе создает благоприятные условия для проявления личностных качеств. Однако в групповой форме организации работы таится известная опасность для активности учащихся: более сильные и старательные начинают заглушать инициативу более пассивных и слабых учащихся и сами решают за них задания. Группы из двух человек наиболее эффективны при взаимопроверке. Каждый учащийся выполняет самостоятельно задание, данное всему классу, а затем организуется взаимопроверка.

Третьей формой организации самостоятельных работ является *фронтальная форма*. Очень важным этапом при фронтальной форме является обоснование каждого шага решения. Один из значимых компонентов фронтальной формы — сопоставление разных способов решения, выявление наиболее рациональных из них.

В процессе обучения возможно объединение нескольких самостоятельных форм организации работ. Например, сочетание групповой и фронтальной форм организации работы над новой темой помогает создать ту деятельность учащихся, на основе которой они сами приходят к новым для них математическим выводам.

В зависимости от количества участников самостоятельная работа бывает коллективная (охвачен весь коллектив), групповая (группы от двух и более человек), индивидуальная (один человек).

При организации работы в паре или группе следует учитывать, что общение предъявляет дополнительные требования к учащемуся с РАС. Необходимо не планировать задания, которые обязывают к максимальной вовлеченности в общение.

Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, задания должны быть в рамках способностей учащегося с РАС.

Самостоятельная работа в зависимости от места выполнения/проведения делится на классную, домашнюю и др.

Выполнение домашнего задания предусматривает значительную долю самостоятельной работы учащихся. Учитывая особенности детей с РАС, проявление самостоятельности бывает затруднено. В связи с этим главная задача родителей — не дать учащемуся почувствовать себя беспомощным перед тем или иным заданием, вовремя оказать ему необходимую помощь. Не следует оставлять учащегося одного, если нет гарантии, что он сам точно справится с заданием. Ведь только в состоянии покоя и уверенности у учащегося будет возникать меньше отрицательных эмоций от трудной для него учебной деятельности. Чем чаще поощрять учащегося за самостоятельное выполнение отдельных заданий, тем быстрее у него возникнет желание выполнять самостоятельно все больший объем.

Самостоятельное выполнение домашнего задания включает не только работу над конкретным упражнением, но и такие виды работы, как организация своего рабочего места, определение последовательности выполнения заданий, подбор необходимых учебных принадлежностей, проверка качества выполнения, уборка рабочего места.

Зачастую родители предлагают учащемуся проявить самостоятельность при непосредственном выполнении учебного задания, придавая этому наибольшую значимость. Однако для расширения ресурса самостоятельности начинать делегировать ответственность необходимо с более простых действий, например с уборки рабочего места. И по мере того как учащийся совершенствуется в выполнении того или иного компонента домашнего задания, нужно доверять ему все большую часть работы.

Увеличение объема ответственности предоставляет детям новые возможности и, наоборот, новые возможности влекут

за собой увеличение ответственности. Самое большое поощрение для учащегося с РАС — каждый новый элемент, который ему доверили, а мотив — желание получить полную ответственность. Для того чтобы учащийся стал более самостоятельным и ответственным, необходимо повысить значимость результата его деятельности. В этом поможет, например, награждение каждого члена семьи за то, чему он научился на этой неделе. Позитивное влияние могут оказать семейные вечера по пятницам или в выходные, на которых учащийся вместе с близкими людьми будет награждаться медалями, сертификатами, грамотами, дипломами за каждую освоенную компетенцию, даже самую маленькую. Поощрять и отмечать необходимо не только совершенствование навыка, но и сокращение времени, затраченного на выполнение задания, и даже за уменьшение количества допущенных при этом ошибок. Награждая за любые положительные изменения, подчеркивают значимость результата, и все большее доверие ребенку повышает его уверенность в собственных силах.

При оценке достижений учащегося можно использовать жетонную систему. Жетонная система — метод обучения, при котором каждый учащийся получает жетон или карточку, содержащую информацию о его знаниях и навыках. В системе жетонов учащиеся могут зарабатывать баллы за выполнение заданий и участие в уроках.

Система жетонов полезна для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Она помогает понимать, что они делают правильно, а что нет, и как можно улучшить свои результаты. Кроме того, жетоны допускается использовать для оценки прогресса учащегося и определения его уровня знаний.

Жетонная система может применяться в различных областях обучения, включая математику, чтение, письмо и другие предметы. Например, в математике жетоны можно использовать для оценки понимания учащимся математических понятий и операций. В чтении — для оценки понимания прочитанного текста и умения работать с ним.

Кроме того, жетонная система способна помочь детям с аутизмом развить социальные навыки, поскольку они могут использовать жетоны для выражения своих эмоций и чувств. Например, учащийся с аутизмом может прибегнуть к жетону, чтобы показать, доволен он или недоволен выполнением задания.

В целом жетонная система — эффективный метод обучения для детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями развития. Она помогает понять, что они делают хорошо и что нужно улучшить, способствует развитию социальных навыков.

Нужно быть внимательным в использовании критики. Часто дети очень болезненно и остро реагируют на любые замечания, вплоть до полного отказа от деятельности. Важно избегать упоминания того, чего не надо делать: «не тяни время», «не отвлекайся», «не грызи карандаш». Внимание акцентируется на том, что делать следует: «следи за временем», «пиши аккуратно», «сосредоточься», «вынь карандаш изо рта». Способность действовать самостоятельно нужно тренировать как отдельный навык. Самые главные помощники в этом деле — все виды визуальных опор, в том числе расписание, алгоритмы, таблицы, схемы.

ЗАДАЧИ НА СЛОЖЕНИЕ И ВЫЧИТАНИЕ			
1 НА НАХОЖДЕНИЕ СУММЫ I — □ II — □ } ? (+)	2 НА НАХОЖДЕНИЕ НЕИЗВЕСТНОГО СЛАГАЕМОГО I — □ II — ? } □ (-)	3 НА НАХОЖДЕНИЕ ОСТАТКА Было — □ Убрали — □ (-) Осталось — ?	4 НА НАХОЖДЕНИЕ СУММЫ Было — □ Добавили — □ (+) Стало — ?
5 НА УВЕЛИЧЕНИЕ ЧИСЛА НА НЕСКОЛЬКО ЕДИНИЦ I — □ ← (+) II — ?, на □ >	6 НА УМЕНЬШЕНИЕ ЧИСЛА НА НЕСКОЛЬКО ЕДИНИЦ I — □ ← (-) II — ?, на □ <	7 НА РАЗНОСТНОЕ СРАВНЕНИЕ I — □ на ? >, < II — □ (-)	8 ЗАДАЧИ В КОСВЕННОЙ ФОРМЕ I — □, что на □ < II — ? ← (+)

Визуальные условия задачи

В зависимости от цели самостоятельная работа бывает обучающая, тренировочная, закрепляющая, повторительная, развивающая, творческая, контрольная.

Смысл *обучающих самостоятельных работ* заключается в том, что учащимися выполняются задания, данные учителем в ходе объяснения нового материала с целью развития интереса к изучаемому, привлечения внимания каждого учащегося к активному овладению учебным материалом. Обучающие самостоятельные работы позволяют педагогу проверить понимание учащимися содержания нового понятия, раскрытие его главных свойств, признаков, связь с ранее излагаемым материалом. Эти работы проводятся при первичном закреплении знаний, т. е. сразу после объяснения нового материала, когда знания учащихся непрочны. Их нужно составлять таким образом, чтобы задания были репродуктивного характера, а их выполнение способствовало бы выработке основных умений и навыков. Данный вид самостоятельной работы создает базу для дальнейшего изучения материала.



В рамках освоения программы по предмету «Математика» у учащихся с РАС возникают значительные трудности *при решении арифметических задач*. Для их преодоления используется прием подбора задач на основе личного опыта. Понять и решить задачу из личного опыта про конфеты или игрушки гораздо проще, чем задачу про швейную мастерскую. Также применяются следующие приемы: подготовка специального бланка с условием задачи, схемой, краткой записью и местом для записи решения и ответа; визуализация условия задачи. Визуализация условия задачи необходима для понимания ее содержания и включает наглядную иллюстрацию (рисунок), схему и краткую запись; соотнесение выполняемого действия (сложение, вычитание, умножение, деление) с ключевыми словами.



При решении арифметических задач нужно научить учащегося самостоятельно применять таблицу умножения. Самое простое — научить пользоваться таблицей на обратной стороне тетради.

На начальном этапе формирования знаний учащимся с РАС в ходе самостоятельной работы можно прибегать к визуальным подсказкам (записям в тетрадах, таблицам, схемам и т. д.).

ЗАДАЧА

Из чего состоит задача

Условие	У Тани  гриба, у Саши  гриба.
Вопрос	Сколько грибов у Тани и Саши вместе?

Условный рисунок						
Схема	$? \text{ (гр.)}$ <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px;">Т.</td> <td style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px;">С.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4 (гр.)</td> <td style="text-align: center;">2 (гр.)</td> </tr> </table>		Т.	С.	4 (гр.)	2 (гр.)
Т.	С.					
4 (гр.)	2 (гр.)					
Выражение	$4 + 2$					
Решение	$4 + 2 = 6 \text{ (гр.)}$					
Ответ	6 грибов					

Визуальные условия задачи

Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с непониманием знаков «>» и «<», используется прием *визуальной ассоциации*. У учащегося с РАС формируется ассоциация знаков «>» и «<» с клювом птички. Знак «>» — птичка открывает клюв, чтобы съесть много (больше), знак «<» — птичка закрывает клюв, потому что не хочет кушать, она съест мало (меньше). Подобная адаптация подачи учебного материала способствует лучшему пониманию смысла (значения) изучаемых знаков.



Визуальные инструкции

Самостоятельная работа по русскому языку по теме «Парные согласные в корне слова» (2-й класс) может выглядеть следующим образом:

Выпиши слова, которые нужно проверять.

Су[п], хле[п], шар[ф], ле[с], ду[п], зу[п], шка[ф].

ПАРНЫЕ ЗВОНКИЕ И ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

б	в	г	д	ж	з
п	ф	к	т	ш	с

ГРИБ — ГРИБЫ

Визуальные инструкции

Тренировочные самостоятельные работы должны включать однотипные примеры и задачи, содержащие существенные признаки и свойства данного определения, правила. Выполняя такие работы, учащиеся совершенствуют определенные навыки и умения.

Тренировочные задания могут быть разноуровневыми в виде комплекта разноцветных карточек с заданиями по темам. Каждый цвет карточки соответствует определенному уровню. Для учащихся с РАС используются визуальные опоры. Например, учащимся класса предлагаются карточки.

Инструкция: спиши примеры и реши их.

$5 + 3 =$ $8 - 2 =$ $6 + 3 =$ $7 + 2 =$

Инструкция: реши примеры.

$5 + 3 = \square$ <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>													$6 - 3 = \square$ <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>												
$4 + 2 = \square$ <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>													$5 - 2 = \square$ <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>												

Визуальная инструкция «*Реши примеры*»

Учащемуся с РАС предоставляется карточка либо с написанными примерами, либо с местом, где он может это сделать. Причем учащийся может как вписывать цифры, так и приклеивать их в случае моторных затруднений. Под каждым примером находится схема, заполнение которой помогает наглядно увидеть ответ.

Инструкция: реши примеры.

$5 + 3 = \square$	$6 - 3 = \square$																				
<table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td></tr> </table>											<table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td></tr> </table>										
$4 + 2 = \square$	$5 - 2 = \square$																				
<table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td></tr> </table>											<table border="1" style="width: 100%; height: 40px; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td><td style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 50%; background-color: #cccccc;"></td></tr> </table>										

Визуальная инструкция «*Реши примеры*»

Учащемуся с РАС предлагается карточка с написанными примерами (примеры могут быть легче) и с нарисованными схемами. Учащемуся нужно посчитать количество кружков на каждой схеме и правильно записать (приклеить) ответ.

При выполнении тренировочных самостоятельных работ учащимся может понадобиться помощь учителя.

К *закрепляющим самостоятельным работам* относятся те, которые способствуют развитию логического мышления и требуют комбинированного применения различных правил. Эти работы показывают, насколько прочно и осмысленно усвоен учебный материал. По результатам проверки учитель определяет, нужно ли еще работать над данной темой.

Например, предъявление задания на решение стандартной задачи по математике для 1-го класса на нахождение суммы для учащихся с РАС может выглядеть следующим образом:

Учащемуся предоставляется карточка с текстом задачи, картинкой к ней (для улучшения понимания смысла задачи) и уже подготовленной краткой записью. В специально

отведенных клеточках ему необходимо вписать только цифры. Также предусмотрено место для схемы.

Реши задачу


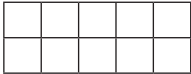
Коля поймал 2 рыбы, а Петя поймал 1 рыбу.
Сколько всего рыб поймали мальчики?

Задача

Коля — р. }
Петя — р. } ? р.


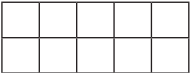
Решение

Ответ: всего мальчики поймали рыбы.

Визуальная инструкция «Реши задачу»

Учащемуся с РАС, испытывающему значительные трудности в усвоении учебной программы по математике, можно предоставить задание с похожим видом деятельности, но значительно упрощенное по содержанию. Ему предлагается решить примеры с использованием наглядных картинок, вписав цифры в подготовленный шаблон. По возможности учитель может порекомендовать нарисовать схему.









































2 + 1 =

Визуальная схема задачи

Важны обзорные или тематические *повторяющие работы*. Перед изучением новой темы учителю необходимо знать, готовы ли учащиеся к изучению нового материала, нет ли у них пробелов знаний. С этой целью проводятся самостоятельные работы повторительного характера. Задания включают упражнения, которые дадут детям понимание, что

Ёжик

Однажды  Вова надел ,  и резиновые . Взял  и пошёл в  за . Набрал он полную  и хотел идти . Вдруг видит: под  сидит . Хотел положить  в , но там были . Тогда Вова завернул  в  и понёс . Дома Вова взял  и налил  молока, а сам лёг спать. Утром  Вова не смог найти . Решил Вова пойти погулять. Стал  надевать  и уколол себе . Это  спрятался в . Какой молодец ! Нашёл себе тёплый и уютный .

	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
В	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
В		<input type="text"/>	
			

Опорные схемы

Самостоятельными работами развивающего характера могут быть домашние работы по составлению докладов на определенные темы, подготовка к олимпиадам, сочинение игр, сказок, презентаций. На уроках — это самостоятельные работы, требующие умения решать исследовательские задачи, выполняя, например, исследовательский проект. В качестве самостоятельной работы учащемуся с РАС можно предложить нарисовать рисунок методом фрактального рисования. Этот метод был разработан Т. З. Полуяхтовой, А. Е. Комовым в 1991 г. Он основан на взаимосвязи между мелкой моторикой человека и его психическим состоянием, ведь рисунок несет информацию о состоянии души и тела [9]. При первоначальном использовании данного метода учитель показывает на практике, как выполнять задание, например:

Инструкция для первого рисования

Рисовать непрерывную линию с закрытыми глазами, стараясь заполнить как можно большую часть листа. Линия должна быть четкая, хорошо прорисованная и разнообразной формы.

Рисовать нужно спокойно, не торопясь. Время рисования для детей — 30—45 секунд.

Открыть глаза, рассмотреть рисунок. Начало и конец линий подвести или закруглить к ближайшей точке.

Раскрасить окошки, выбирая карандаш с закрытыми глазами. Если цвет не нравится, то нужно раскрасить хотя бы одно окошко. Если цвет нравится, можно раскрасить до 10 окошек, но так, чтобы окошки с одним цветом не соприкасались.

Фон вокруг рисунка раскрашивать нельзя.

Большой интерес вызывают у учащихся *творческие самостоятельные работы*, которые предполагают высокий уровень самостоятельности учащихся. В процессе их выполнения учащиеся открывают для себя новые стороны уже имеющихся у них знаний, учатся применять эти знания в новых неожиданных ситуациях. Это задания, например, на поиск второго, третьего способов решения задачи или ее элемента. Такие работы вызывают у учащихся большой интерес, учат мыслить творчески.

Побуждение к самостоятельному поиску информации обеспечивает возможность ее альтернативного получения. Оно базируется на интересах учащегося с РАС, в том числе связанных с работой на компьютере: задания по поиску дополнительной информации по изучаемой теме; возможность составить презентацию вместо письменного ответа, а также для помощи в ответе у доски; использование компьютерных программ для развития языковой грамотности.

Особое место среди самостоятельных работ занимает *контрольная работа*. Создание соответствующей системы контроля — необходимое условие достижения планируемых результатов обучения. Смысл контрольных работ заключается в самостоятельном выполнении заданий после изучения определенной темы с целью выявления глубины полученных учащимися знаний и умений, их творческого применения. Целесообразно составлять для каждого класса контрольную работу в нескольких вариантах по разным уровням. Например, дифференцированные задания с учетом подготовленности учащихся, их возможностей и психофизических особенностей позволяют создавать положительную мотивацию к учению.

Контрольные задания

1-й вариант	2-й вариант
1. Выполни сложение. Замени сложение умножением. $2 + 2 + 2 + 2 + 2$	1. Выполни сложение. Замени сложение умножением. $2 + 2 + 2 + 2$
2. Выполни умножение. Замени умножение сложением. 2×5 2×9	2. Выполни умножение. Замени умножение сложением. 2×3
3. К данному примеру из таблицы умножения числа 2 запиши следующий пример: $2 \times 7 = 14$...	3. К данному примеру из таблицы умножения числа 2 запиши следующий пример: $2 \times 4 = 8$...
4. Реши задачу сложением. Замени сложение умножением. Задача. В группе 6 детей. У каждого ребёнка 2 варежки. Сколько варежек у шести детей?	4. Реши задачу сложением. Замени умножение сложением. Задача. На столе 3 тарелки. На каждой тарелке 2 огурца. Сколько огурцов на трёх тарелках?
5. Выполни умножение. $2 \text{ р.} \times 4$	

Дифференцированные задания

Самостоятельная работа может подразделяться в зависимости от уровня сложности:

► *задания 1-го уровня* направлены на припоминание и актуализацию уже имеющихся усвоенных знаний без их видоизменения. Учащийся демонстрирует базовые знания, умения, навыки, выполняя задания «Сделай по образцу; вставь пропущенную букву; найди значения выражения, реши задачу, прочитай текст, прочитай выразительно»;

► *задания 2-го уровня* на сравнение, описание и упорядочение ранее изученного материала, проверочные задания, выполняющие функцию обратной связи. На этом уровне учащиеся способны самостоятельно воспроизводить информацию и применять ее в различных ситуациях;

► *задания 3-го уровня* познавательно-поискового характера, в процессе выполнения которых учащиеся приобретают новые знания. Такая работа требует выполнения следующих видов мыслительной деятельности: анализа и синтеза, сравнения, выделения главного, обобщения и систематизации.

Например, задания по теме «Заглавная буква в именах собственных» могут выглядеть так:

Уровень 1. Прочитай.

У юли живет кот снежок. снежок любит спать на окне.
Исправь ошибки. Спиши. Запиши 2 любых имени.

Уровень 2. Прочитай, вставляя слова.

Меня зовут Моя фамилия Я живу в городе
Спиши предложения. Запиши названия 2 любых городов.

Уровень 3. Придумай и вставь подходящие слова.

Бабушка ... вяжет внукам теплые вещи. Вот носки для мальчика Вот варежки для девочки Рядом сидит кот Он смотрит на клубок.

Спиши. Запиши 2 любые фамилии.

По характеру деятельности можно выделить пять уровней самостоятельной работы. Первый уровень — дословное и преобразующее воспроизведение материала. Второй уровень — самостоятельная работа по образцу. Третий уровень — реконструктивно-самостоятельная работа. Четвертый уровень — эвристическая самостоятельная работа. Пятый уровень — творческая (исследовательская) самостоятельная работа.

Использование в образовательном процессе разноуровневых заданий является одним из потенциальных способов решения проблемы индивидуализации в обучении учащихся с РАС.

Разноуровневые задания, составленные с учетом возможностей учащихся, позволяют активизировать мыслительную деятельность учащихся, создать позитивную мотивацию к учению и почувствовать им свою успешность.

В процессе обучения учащихся с РАС могут применяться различные виды самостоятельной работы, с помощью которых они приобретают знания, умения и навыки. Однако важно, чтобы учитель не только правильно выбрал вид или форму самостоятельной работы, определил уровень сложности задания, объем, время выполнения, но и владел современными методами обучения учащихся с РАС [13; 14].

Организация самостоятельной работы — действия учителя, направленные на создание педагогических условий, необходимых для своевременного и успешного выполнения учащимися определенных заданий.

Организовать самостоятельную работу — это значит отобрать средства, формы и методы, стимулирующие познавательную активность, обеспечить условия эффективности.

При выполнении учащимися самостоятельных работ любого вида руководящая роль должна принадлежать педагогу. Он изучает индивидуальные особенности учащихся и учитывает их при организации самостоятельной работы. Учитель продумывает систему самостоятельных работ, их планомерное включение в учебный процесс. Он определяет цель, содержание и объем каждой самостоятельной работы, ее место на уроке, методы обучения различным видам самостоятельной работы.

Содержание учебного материала усваивается учащимися в процессе учебной деятельности. От того, какова эта деятельность, зависит результат обучения.

Отношение учащихся к собственной деятельности определяется в значительной степени тем, как учитель организует их учебную деятельность. Снижение интереса к обучению во многом зависит от действий педагога. Например, неправильный отбор содержания учебного материала, вызывающего перегрузку учащихся; невладение современными методами обучения и их оптимальным сочетанием; неумение строить отношения с учащимися и организовывать их взаимодействие друг с другом; особенности личности учителя.

Самостоятельная работа оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний учащихся по предмету, на развитие их познавательных способностей, на темп усвоения нового материала.

Практический опыт учителей показывает следующее:

1. Систематически проводимая самостоятельная работа (с учебником по решению задач, выполнению наблюдений и опытов) при правильной ее организации способствует получению учащимися с РАС более глубоких и прочных знаний по сравнению с теми, которые они приобретают при сообщении учителем готовых знаний.

2. Организация выполнения учащимися разнообразных по дидактической цели и содержанию самостоятельных работ способствует развитию их познавательных и творческих способностей, мышления.

3. При тщательно продуманной методике проведения самостоятельных работ ускоряются темпы формирования у учащихся умений и навыков практического характера. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на формирование познавательных умений и навыков.

4. С течением времени при систематической организации самостоятельной работы на уроках и сочетании ее с различными видами домашней работы по предмету у учащихся вырабатываются устойчивые навыки самостоятельной работы. В результате они затрачивают значительно меньше времени на выполнение заданий. Это позволяет постепенно наращивать темпы изучения программного материала, увеличить время на решение задач, выполнение практических работ и других видов работ творческого характера.

Несоответствие объема работы выделяемому времени — один из недостатков организации. Завышение объема вызывает у учащихся с РАС состояние тревожности, поспешность в действиях, неудовлетворенность качеством выполнения заданий. С другой стороны, наблюдается и недооценка возможностей отдельных учащихся, в результате чего постоянно создаются ситуации, при которых часть класса справляется с заданиями раньше других.

Наиболее эффективно эта проблема решается при дифференцировании заданий, которые соответствуют индивидуально-психологическим особенностям учащихся.

Организация и управление системой самостоятельных работ учащихся осуществляется по следующим принципам: дифференцированный подход к учащимся с соблюдением не только уровня сложности заданий в соответствии с возможностями учащихся, но и формы представления заданий; постепенное отдаление учителя и занятие им позиции пассивного наблюдателя за процессом; переход от контроля учителя к самоконтролю.

В сопровождение учителем самостоятельной работы учащихся входят следующие направления: конструирование информационно-образовательной среды, включающее в себя необходимые ресурсы; согласование индивидуальных планов самостоятельной работы (виды и темы заданий, сроки

предоставления результатов, разработка технологической карты и т. д.); консультирование по образовательному запросу учащегося; создание педагогических условий для оценивания и рефлексии самостоятельной работы учащегося; осуществление индивидуальной педагогической поддержки учащегося в самостоятельной работе.

При обучении самостоятельной работе важно соблюдать определенный алгоритм:

1) во время объяснения задания давать визуальную подсказку: подчеркнуть в учебнике те задания, которые надо будет сделать; отсканировать задание на отдельный лист; написать на доске номер задания и страницу;

2) после инструкции остановить взгляд на каждом учащемся. Очень часто уже на данном этапе можно увидеть, «услышал» ли учащийся инструкцию;

3) убедиться, что каждый учащийся правильно понял задание и готов к его выполнению. Для этого рекомендует-ся использовать уточняющие вопросы: «Что ты сделаешь, после того как прочитаешь?», «Покажи, какое упражнение ты будешь списывать?»;

4) повторить инструкцию индивидуально. Подойти к учащемуся, который не начал выполнение задания, и повторить инструкцию. При этом можно положить руку на плечо или слегка дотронуться до спины;

5) если учащийся не начал выполнять задание даже после повторения инструкции, попробовать выполнить с ним задание у доски, чтобы понять, какие сложности у него возникают;

6) при последующем предъявлении подобного задания подключить к работе тьютера;

7) во время самостоятельного выполнения заданий не упускать из виду остальных учащихся. Периодически подходить к ним, чтобы посмотреть, на каком этапе выполнения тот или иной учащийся и вовремя оказать поддержку.

Организация системы самостоятельных работ учащихся на уроках дает возможность осуществлять максимально раннее выявление и реализацию умственных способностей детей, развивать мыслительную деятельность учащихся, осуществлять формирование навыков самоорганизации, самоконтроля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование, реализующее принцип инклюзии, основывается на создании особой среды, а также культуры, в которой все учащиеся равноценны и равноправны, ценятся особенности каждого учащегося и взрослого, в образовательном процессе на паритетных началах участвуют и педагоги, и родители, и учащиеся.

Технологизация инклюзивного образования не рассматривается как статичный процесс. Инклюзивное образование отражает объективно развивающийся интегративный процесс, который обуславливает трансформацию интеграции в инклюзию (включение).

Технологии инклюзивного образования обеспечивают освоение учащимися с ОПФР различных видов деятельности в условиях, максимально приближенных к нормальным. В то же время они учитывают особые образовательные потребности учащихся, способствуют сохранению в определенной мере их автономности. Развиваются способности детей, удовлетворяются особые возможности, вместе с тем особенные дети не подтягиваются во всех проявлениях к лицам с нормотипичным развитием, они могут быть как все и оставаться самими собой, пользуясь специфическими средствами коммуникации и выполнения деятельности.

Технологизация инклюзивного образования предполагает соблюдение особых правил, которые являются обязательными для всех. Далее рассмотрены некоторые из них.

В учреждениях образования, где имеются группы (классы) интегрированного, совместного обучения и воспитания, не допускается обидная, с негативным оттенком, терминология, относящаяся к характеристике учащихся и их учебной деятельности.

Технологизация инклюзивного образования требует использования адекватной, соответствующей идеям гуманизма и толерантности, терминологии, отражающей устранение барьеров между учащимися, максимальную поддержку каждого учащегося и раскрытие его положительного потенциала. Принятая в нашей стране терминология — «дети с особенностями психофизического развития», «особенные дети», «особые дети», «дети с трудностями в обучении» и даже «дети с интеллектуальной недостаточностью» является более приемлемой, более мягкой, потому что на первое место ставится общечеловеческое значение — «дети», «учащийся», затем подчеркивается их (его) особенное. Инклюзивное образование требует благотворного общения и взаимоуважения и, соответственно, использования уважительной терминологии.

Технологизация инклюзивного образования реализуется посредством создания адаптивно-социализирующей среды (О. С. Хруль). В учреждении образования учитываются потребности детей с особенностями развития. Учреждение образования приобретает соответствующее оборудование, приборы Брайля, специальные учебники для незрячих, книги на языке жестов с использованием дактильной формы речи для незлышащих и т. д. Если нет доступного дидактического, программно-методического обеспечения, учреждение образования может обмениваться учебно-методической литературой. Учащиеся с нормотипичным развитием узнают о правилах общения с особенными детьми. Последние адаптируются к требованиям, распорядку учреждения образования. Открытие групп (классов) интегрированного, совместного обучения и воспитания требует создания адаптивной, приспособленной для всех образовательной среды. Без создания доступных образовательных условий идеи инклюзии будут формальными, обреченными на провал. Все дети должны чувствовать себя хорошо и комфортно в стенах адаптивного учреждения образования для всех. Барьеры между учащимися устраняются, они включаются в активное взаимодействие.

В процессе инклюзивного образования могут быть использованы различные технологии, но всех их объединяет то, что устраняется изоляция детей. Они взаимодействуют на учебном занятии, и это создает предпосылки для включения их в социальную жизнь не только группы или класса. Учреждение образования имеет особую культуру, отражающую полное принятие всего многообразия учащихся с их индивидуальными особенностями и потребностями. Многообразие и непохожесть детей рассматривается как норма жизни. Лица с нормотипичным развитием овладевают умениями общаться с особенными детьми, учатся их уважать, помогать, ценить, использовать доступные виды коммуникации, включая мимико-жестикуляторную, дактильную формы речи, шрифт Брайля и другие средства.

Дети с ОПФР имеют возможность высказаться по поводу происходящего, оценивают свои успехи и достижения сверстников с нормотипичным развитием. Они участвуют в воспитательных мероприятиях, интерактивных упражнениях, играх. Взаимопомощь позволяет каждому развиваться в меру его сил и способностей. Технологизация инклюзивного образования дает возможность сделать равноправие учащихся сущностным явлением, преобразующим взаимоотношения, повседневную жизнь, процесс обучения. Лица с ОПФР приобретают возможность наблюдать и заимствовать положительные модели поведения, различные способы деятельности, что делает их понятливее, умнее, более развитыми и умелыми, приспособленными к самостоятельной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

I. Технология развития игровой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

II. Технология школьной адаптации учащихся с особенностями психофизического развития

1. Борякова, Н. Ю. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников / Н. Ю. Борякова, А. В. Соболева, В. В. Ткачева ; под ред. Т. Б. Филичевой. — М. : Гном-Пресс, 2000. — 64 с.

2. Былино, М. В. Величина и форма: игры, упражнения : учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошк. образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью / М. В. Былино, О. Т. Томукевич. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014.

3. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры учащегося от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилютина, Н. Б. Венгер. — М. : Просвещение, 1988. — 144 с.

4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4 : Детская психология. — 432 с.

5. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. — М. : Просвещение, 1985. — 72 с.

6. Галигузова, Л. Н. Ступени общения от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. — М. : Просвещение, 1992. — 143 с.

7. Демьяненко, Т. В. Я и окружающий мир : пособие для детей с особенностями психофизического развития / Т. В. Демьяненко, Ю. Н. Кислякова, И. Ю. Оглоблина. — Минск : Тонпик, 2004 — 98 с.

8. Дрязгунова, В. А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями / В. А. Дрязгунова. — М. : Просвещение, 1981. — 80 с.

9. Забрамная, С. Д. Развитие учащегося в ваших руках / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. — М. : Новая школа, 2000. — 160 с.

10. Захарова, Ю. В. Познаем мир в играх, звуках и красках : пособие для работы с детьми с особенностями психофизического развития дошк. и мл. шк. возраста / Ю. В. Захарова, М. В. Былино, О. В. Клезович. — Минск : Харвест, 2006.

11. Золотков, Е. В. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями развития / Е. В. Золоткова, Н. Г. Минаева, И. В. Чумакова. — Саранск : Мордовское книжное издательство, 2004. — 114 с.

12. Калинина, Е. М. Методические основы формирования предметной деятельности у детей с множественными нарушениями развития / Е. М. Калинина, Е. С. Гаврук // Образование и педагогическая наука : науч. тр. Сер. 6 / Национальный институт образования. — Минск, 2010. — Вып. 3 : Образование лиц с особенностями психофизического развития ; Содержание и методы воспитания и обучения. — С. 76—90.

13. Калинина, Е. М. Модель социализации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е. М. Калинина // Веснік адукацыі. — 2012. — № 4. — С. 53—59.

14. Калинина, Е. М. Проблема первичной социализации дошкольников с психофизическими нарушениями как составляющая содержания переподготовки учителей-дефектологов / Е. М. Калинина // Образовательные технологии в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров : материалы респ. науч.-практ. семинара, Минск, 2010 г. / БГПУ им. М. Танка ; редкол. А. Ф. Климович [и др.]. — Минск, 2010. — С. 70—75.

15. Калинина, Е. М. Проблема социализации детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в условиях лично ориентированного воспитания и обучения / Е. М. Калинина // Спецыяльная адукацыя. — 2010. — № 1. — С. 49—56.

16. Калинина, Е. М. Психолого-педагогические основы создания развивающей «безбарьерной» образовательной среды для дошкольников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Е. М. Калинина // Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка ; за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Кам'янець-Подільський : Асіома, 2010. — Випуск XV : Серія соціально-педагогічна. — С. 365—370.

17. Калинина, Е. М. Теоретические подходы к созданию УМК «Ознакомление с окружающим миром» для коррекционно-образовательной работы с дошкольниками с трудностями в обучении / Е. М. Калинина // Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка; за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Кам'янець-Подільський : Асіома, 2011. — Випуск XVI : Серія соціально-педагогічна. — С. 2.

18. Кислякова, Ю. Н. Все смогу сам : учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошк. образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью / Ю. Н. Кислякова. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014.

19. Клезович, О. В. Музыкальное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошк. образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Клезович. — Минск : Издательский центр БГУ, 2014.

20. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М. : Издательский центр «Академия», 1998. — 432 с.

21. Любина, Г. А. Письма о Монтессори-педагогике : пособие для педагогов дет. дошк. учреждений / Г. А. Любина. — Минск : НМЦентр, 1998. — 192 с.

22. Ковалец, И. В. Мой день : учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошк. образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью / И. В. Ковалец. — Минск : Народная асвета, 2013.

23. Мамонько, О. В. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Мамонько, М. И. Хотько. — Минск. : БГРУ, 2007. — 71 с.

24. Мастюкова, Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1996. — № 5. — С. 3—9.

25. Мастюкова, Е. М. Они ждут нашей помощи / Е. М. Мастюкова, А. Г. Москвина. — М. : Педагогика, 1991. — 160 с.

26. Мир моего детства : пособие для работы с детьми с особенностями психофизического развития дошк. и мл. шк. возраста / И. В. Ковалец [и др.]. — Минск : Харвест, 2006.

27. Мишина, Г. А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) / Г. А. Мишина // Дефектология. — 2001. — № 1. — С. 60—64.

28. Мыслюк, В. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Мыслюк, Ю. Н. Кислякова. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — 200 с. : ил. — (Серия «Азбука самостоятельности»).

29. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. — СПб. : Питер, 2001. — 224 с.

30. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А. В. Семенович. — М. : Академия, 2002. — 232 с.

31. Слепович, Е. С. Коррекция психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. — Минск : UNICEF, 2005. — 96 с.

32. Стребелева, Е. А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста / Е. А. Стребелева // Дефектология. — 1991. — № 3. — С. 77—82.

33. Шишкина, В. А. Подвижные игры для детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 88 с.

34. Якубовская, Е. А. Я играю и учусь : пособие для детей с особенностями психофизического развития / Е. А. Якубовская [и др.]. — Минск : Тонпик, 2004. — 232 с.

III. Технология дифференциации образования учащихся с ОПФР по учебным предметам на I ступени общего среднего образования

Дифференциация обучения учащихся с ОПФР на учебных занятиях по учебному предмету «Человек и мир»

1. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т. В. Варенова. — 2-е изд., доп. — Минск : Асар, 2007. — 319 с.

2. Гайдукевич, С. Е. Особенности интеграции незрячих и слабовидящих младших школьников в систему общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений / С. Е. Гайдукевич // Особенности интегрированного обучения детей с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие для учителей спец. и общеобразоват. шк. / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; науч. ред. З. Г. Ермолович ; Национальный институт образования. — Минск, 2004. — С. 3—24.

3. Воронцов, А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А. Б. Воронцов. — М. : Издатель Рассказов А. И., 2002. — 303 с.

4. Десятибалльная система. Безотметочное обучение: Оценка результатов учебной деятельности младших школьников. — Минск : Пачатковая школа, 2003. — 94 с.

5. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : моногр. / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская ; Национальный институт образования. — Минск : Национальный институт образования, 2003. — 232 с.

6. Лещинская, Т. Л. Специальное образование на пути преобразования / Т. Л. Лещинская // Веснік адукацыі. — 2008. — № 4. — С. 54—57.

7. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А. Н. Коноплева [и др.] ; науч. ред. Т. Л. Лещинская. — Минск : Народная асвета, 2006. — 246 с.

Дифференциация обучения учащихся с ОПФР на учебных занятиях по учебным предметам «Русский язык», «Русская литература» («Литературное чтение»)

1. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с нарушениями речи в учреждениях общ. сред. образования с учетом инклюзивных подходов : метод. рекомендации / Н. Н. Баль. — Минск : БГПУ, 2017. — 57 с.

2. Варенова, Т. В. Создание специальных условий для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата в учреждениях общ. сред. образования с учетом инклюзивных подходов : метод. рекомендации / Т. В. Варенова. — Минск : БГПУ, 2017. — 65 с.

3. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования : метод. рекомендации / С. Е. Гайдукевич. — Минск : БГПУ, 2017. — 67 с.

4. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. — М. : Наука, 1984. — 268 с.

5. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. — М. : Издательство Академии педагогических наук, 1958. — 365 с.

6. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 200 с.

7. Зюзенкова, О. М. Некоторые трудности понимания немецкой научной литературы и пути их преодоления / О. М. Зюзенкова // Лингвистика текста. Материалы научной конференции. — М. : 1974. — Ч. 1. — С. 57—66.

8. Коротышев, А. В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Коротышев ; ФГБОУ ВО Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. — Москва, 2017. — 236 с.

9. Лемех, Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-

метод. пособие : в 3 ч. / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 1. — 112 с.

10. Понтус, О. О. Адаптация художественного текста как методическая проблема / О. О. Понтус // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. — 2011. — № 92. — С. 1—4.

11. Потемкина, Е. В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Потемкина ; ФГБОУ ВО Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. — М., 2015. — 209 с.

12. Рубчяня, С. Л. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования : метод. рекомендации / С. Л. Рубчяня. — Минск : БГПУ, 2017. — 45 с.

13. Феклистова, С. Н. Методика формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха : учебно-метод. пособие / С. Н. Феклистова, О. П. Коляда. — Минск : БГПУ, 2019. — 80 с.

14. Феклистова, С. Н. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития и факторами риска в развитии : учеб.-метод. пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образовательные программы спец. образования на уровне дошк. образования / С. Н. Феклистова [и др.]. — Минск : Национальный институт образования, 2022. — 248 с.

15. Хаустов, А. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная. — М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 80 с.

Дифференциация обучения учащихся с ОПФР на учебных занятиях по учебному предмету «Математика»

1. Алехина, С. В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : метод. рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2012. — 92 с.

2. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 3. — 168 с.

3. Богорад, П. Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра / П. Л. Богорад,

О. В. Загуменная, А. В. Хаустов / под общ. ред. А. В. Хаустова. — М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 80 с.

4. Возможности адаптации общеобразовательного материала для обучения в интегративной среде детей с нарушениями интеллектуального развития : метод. рекомендации / авт.-сост. Ю. В. Афанасьева, А. А. Еремينا, Е. Н. Моргачева ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М. : РУДН, 2008. — 92 с.

5. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. — Минск : Четыре четверти, 2007. — С. 34—46.

6. Гайдукевич, С. Е. Научно-методические основы создания адаптивной образовательной среды в условиях инклюзивного образования / С. Е. Гайдукевич // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сб. науч. ст. по материалам VIII Междунар. теорет.-методолог. сем., Москва, 2016 г. / Моск. гос. пед. ун-т. — М : МГПУ, 2016 г. — С. 45—50.

7. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций / О. Г. Приходько и др. — ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. — 227с.

8. Дробинская, А. О. Учащийся с задержкой психического развития : понять, чтобы помочь / А. О. Дробинская. — М. : Школьная пресса, 2005. — 96 с.

9. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк [и др.] ; под ред. Е. А. Лемех. — Минск : БГПУ, 2018. — 144 с.

10. Королева, И. В. В моем классе учится учащийся с кохлеарным имплантом / И. В. Королева. — СПб. : КАРО, 2014. — 104 с.

11. Лемех, Е. А. Варианты адаптации и модификации учебного материала для учащихся с нарушениями интеллекта в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования / Е. А. Лемех, А. В. Буткевич // Адукацыя і выхаванне. — 2020. — № 9. — С. 38—45.

12. Лемех, Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 1. — 112 с.

13. Ограничения жизнедеятельности [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/ограничения жизнедеятельности](https://ru.wikipedia.org/wiki/ограничения_жизнедеятельности). — Дата доступа : 03.08. 2019.

14. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : ИНФРА-М, 2017. — 335 с.

15. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе : метод. рекомендации для учителей начальной школы / под. ред. Е. В. Самсоновой. — М. : МГППУ, 2012. — 84 с.

16. Рекомендации по обучению детей с легкой умственной отсталостью в условиях общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://gigabaza.ru/doc/101972.html>. — Дата доступа : 21.10.2017.

17. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе : практ. пособие / под ред. : А. И. Козорез — М. : АНО Ресурсный класс. — 2015. — 360 с.

18. ФГОС : Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е. Н. Моргачевой. — М. : Национальный книжный центр, 2016. — 144 с.

19. Хаустов, А. В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов, О. В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — Т. 14. — № 1. — С. 27—37.

20. Чеплыгина, Е. Э. Адаптация и модификация учебного материала по математике для учащихся с нарушениями интеллекта в условиях интегрированного обучения и воспитания / Е. Э. Чеплыгина // Адукацыя і выхаванне. — 2021. — № 2. — С. 58—67.

21. Чурило, Н. В. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. В. Чурило, С. Л. Рубченя. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 2. — 140 с.

IV. Технология организации самостоятельной работы учащихся с ОПФР

1. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт — М. : Педагогика, 1990. — 188 с.

2. Гуревич, К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К. М. Гуревич — М. : Знание, 1988. — 80 с.

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы учащихся с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи

1. Алехина, С. В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : метод. рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2012. — 92 с.

2. Алмазова, А. А. Актуальные вопросы разработки адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на этапе основного общего образования / А. А. Алмазова, О. Е. Грибова, Г. П. Матюхова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2019. — № 8. — С. 18—25.

3. Алмазова, А. А. Методы обучения русскому языку школьников с тяжелыми нарушениями речи и специфика их применения / А. А. Алмазова, О. Е. Грибова // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Выпуск 2 / гл. ред. С. Н. Шаховская. — М. : ЛОГОМАГ, 2015. — С. 7—15.

4. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 3. — 168 с.

5. Гилевич, И. М. Если учащийся со сниженным слухом учится в массовой школе / И. М. Гилевич, Т. М. Тигранова // Дефектология. — 1995. — № 3. — С. 39—46.

6. Головчиц, Л. А. Особые образовательные потребности глухих и слабослышащих дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Л. А. Головчиц // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2017. — № 5. — С. 170—177.

7. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О. Е. Грибова. — М. : URSS : Ленанд, 2014. — 320 с.

8. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство / О. Г. Приходько [и др.]. — М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. — 227 с.

9. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. — М. : Учпедгиз, 1961. — 239 с.

10. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи / А. Г. Зикеев. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 431 с.

11. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство / И. Ю. Левченко [и др.]. — М. : Национальный книжный центр, 2018. — 112 с.

12. Кобрин, Л. М. Особенности диагностической и коррекционной работы с неслышащими детьми в условиях интеграции / Л. М. Кобрин // Российская оториноларингология. — 2006. — № 2 (21). — С. 100—103.

13. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [Электронный ресурс] / под общ. ред. Н. Н. Малофеева. — М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. — 120 с. Режим доступа : <https://ikprao.ru/the-concept-of-education-development-of-students-with-disabilities-and-the-limited-possibilities-of-health>. — Дата доступа : 10.06.2019.

14. Королева И. В. Дети с нарушениями слуха : кн. для родителей и педагогов. — 2-е изд., испр. — СПб. : КАРО, 2013. — 239 с.

15. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и ствлоомозговой имплантации : монография / И. В. Королева. — СПб. : КАРО, 2019. — 873 с.

16. Кукушкина, О. И. Развитие культурно-исторической традиции в специальной психологии и коррекционной педагогике [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогике Российской академии образования. — 2016. — № 39. — Режим доступа : <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogs>. — Дата доступа : 23.03.2020.

17. Лемех, Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 1. — 112 с.

18. Малофеев, Н. Н. От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогике. — 2018. — № 34. — Режим доступа : <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs>. — Дата доступа : 01.03.2019.

19. Мальцева, К. П. План текста как смысловая опора запоминания у младших школьников / К. П. Мальцева // Вопросы психологии памяти ; под ред. А. А. Смирнова. — М., 1958. — С. 175—194.

20. Назарова Л. П. Дидактическая система развития слухового восприятия учащихся в целостном образовательном процессе школы слабослышащих : монография. — СПб. : Лен. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина, 2001. — 132 с.

21. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : метод. рекомендации / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2012. — 92 с.

22. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М. : Просвещение, 1990. — 183 с.

23. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей учащегося : монография / под ред. Е. Л. Гончаровой, О. И. Кукушкиной, О. С. Никольской. — М. : Полиграф сервис, 2014. — 192 с.

24. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе : учеб. пособие / Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 191 с.

25. Сайфутдинова, Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным наукам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Ш. Сайфутдинова ; Орловский гос. ун-т. — Сочи, 2000. — 156 л.

26. Салосина, И. В. Текстовая компетентность : от восприятия к интерпретации / И. В. Салосина // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. Сер. Психология. — 2007. — Вып. 10. — С. 55—59.

27. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. — М. : МГППУ, 2012. — 156 с.

28. Соловьева, Т. А. Особые образовательные потребности интегрированных школьников с нарушенным слухом / Т. А. Соловьева // Дефектология. — 2010. — № 4. — С. 27—33.

29. Феклистова, С. Н. Интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Педагогическая наука и образование. — 2019. — № 3. — С. 78—86.

30. Феклистова, С. Н. Методика формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова, О. П. Коляда. — Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2019. — 80 с.

31. Феклистова, С. Н. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. — Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2016. — 104 с.

32. Феклистова, С. Н. Образовательная интеграция слабослышащих учащихся : организационно-методический аспект / С. Н. Феклистова // Кіраванне ў адукацыі. — 2010. — № 7. — С. 15—20.

33. Хитрюк, В. В. Научные исследования в дефектологической науке Республики Беларусь : векторы, результаты, проблемы, задачи / В. В. Хитрюк, О. С. Хруль // Дефектология. — 2020. — № 2. — С. 57—63.

34. Хитрюк, В. В. Обеспечение условий для включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс / В. В. Хитрюк, Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова. — Алматы : ТОО «Центр САТР», 2022. — 176 с.

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы учащихся с нарушениями зрения, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

1. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт — М. : Педагогика, 1990. — 188 с.

2. Гуревич, К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К. М. Гуревич — М. : Знание, 1988. — 80 с.

3. Хруль, О. С. Социально-образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития : теория и практика : монография / О. С. Хруль. — Минск : Национальный институт образования, 2020. — 272 с.

4. Конспект занятия «Мы можем все» [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://infourok.ru/konspekt-zanyatiya-mi-mozhem-vsyo-3013725.html>. — Дата доступа : 08.09.2022.

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы учащихся с расстройствами аутистического спектра

1. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — С. 265.

2. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при нарушении раннего эмоционального развития : метод. пособие / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Экзамен, 2004. — 127 с.

3. Бакушева, В. Ю. Коррекционно воспитательная работа с аутичными детьми / В. Ю. Бакушева. — М. : Лотос. 2004. — с. 215.

4. Волкова, С. М. Детский аутизм. Проблемы обучения / С. М. Волкова. — М. : Тритон, 2002. — с. 74.

5. Григорьева, Н. В. Элементы структурированного обучения в организации среды обучения детей-аутистов в общеобразовательных

школах VII вида [Электронный ресурс] / Н. В. Григорьева. // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. — С. 254 —257. — Режим доступа : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6875/>. — Дата доступа : 04.09.2022.

6. Зюмалла, Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН / Р. Зюмалла ; пер. с нем. А. Ладисова, О. Игольникова. — Минск : Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам». — 2005.

7. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма : начальные проявления / В. Ю. Бакушева [и др.]. — М. : Просвещение, 1991. — 96 с.

8. Никольская, О. С. Аутичный учащийся. Пути помощи / О. С. Никольская [и др.]. — М. : Теревинф, 2000. — (Особый учащийся). — 336 с.

9. Полуяхтова, Т. З. Родник фрактальной мудрости, или Свежий взгляд на наши возможности / Т. З. Полуяхтова, А. Е. Комов . — М. : Издательский дом «Деловая литература». — 2002.

10. Селевко, Г. К. Дифференциация обучения. / Г. К. Селевко — Ярославль, 1995.

11. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. — М. : Просвещение, 2004. — С.316.

12. Структурированное обучение самостоятельной работе детей с аутизмом [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://infourok.ru/strukturirovannoe-obuchenie-detey-s-autizmom-1511181.html>. — Дата доступа : 04.09.2022.

13. Томина, Н. А. Технология организации самостоятельной работы студентов колледжа / Н. А. Томина, Т. А. Султанова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 2 (188). — С. 148—150.

14. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика. — 2003. — 188 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
I. Технология развития игровой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью	8
II. Технология школьной адаптации учащихся с особенностями психофизического развития.....	58
III. Технология дифференциации образования учащихся с ОПФР по учебным предметам на I ступени общего среднего образования	91
IV. Технология организации самостоятельной работы учащихся с ОПФР	157
Заключение.....	239
<i>Список использованных источников</i>	<i>242</i>

Учебное издание

Юрок Татьяна Николаевна
Хруль Ольга Станиславовна
Феклистова Светлана Николаевна и др.

**ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Пособие для педагогических работников
учреждений образования, реализующих образовательные программы
общего среднего образования, образовательные программы
специального образования на уровне общего среднего образования

Нач. редакционно-издательского отдела *С. П. Малявко*

Редактор *Е. А. Соколовская*

Обложка художника *В. Н. Горбач*

Художественный редактор *К. А. Тарасевич*

Компьютерная верстка *О. М. Брикет*

Корректоры *В. П. Шкредова, Г. М. Мазина, Н. В. Федоренко*

Подписано в печать 05.12.2023. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,88. Уч.-изд. л. 12,0

Тираж 1183 экз. Заказ

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь. Свидетельство
о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014. Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск

Унитарное полиграфическое предприятие «Витебская областная типография».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/19 от 26.11.2013.

Ул. Щербакова-Набережная, 4, 210015, г. Витебск