

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

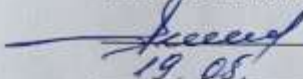
Институт инклюзивного образования

Кафедра педагогики и психологии
инклюзивного образования

(рег. № М-28-01-10/2020 дата)

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой
педагогики и психологии
инклюзивного образования

 О.В. Даливеля
19.05. 2020 г.

СОГЛАСОВАНО

Директор Института
инклюзивного образования


 В.В. Хитрюк
18 июня 2020 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

**«Создание специальных условий для детей с
особенностями психофизического развития в
инклюзивном образовании»**

для специальности: 1 – 08 80 09 Инклюзивное образование

Составитель: кандидат педагогических наук, доцент Варенова Т.В.

Рассмотрен и утвержден на заседании Совета БГПУ
«25» июня 2020 г., протокол № 10

2020 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. Теоретический раздел УМК (ЭУМК)

1.1. Общая характеристика основных категорий детей с особенностями психофизического развития

1.2. Характеристика образовательного процесса детей с особенностями психофизического развития

1.3. Организация образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования

1.4. Особые образовательные потребности

1.5. Специфика организации образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития

1.6. Алгоритм создания специальных условий для детей с ОПФР в учреждениях образования

1.7. Специфика создания специальных условий для детей с нарушением слуха в инклюзивном образовании

1.8. Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании

1.9. Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями речи в инклюзивном образовании

1.10. Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании

1.11. Специфика создания специальных условий для детей с трудностями обучения, обусловленными нарушениями психического развития, в инклюзивном образовании

1.12. Специфика создания специальных условий для детей с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивном образовании

1.13. Специфика создания специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном образовании

1.14. Специфика создания специальных условий для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в инклюзивном образовании

2. Практический раздел УМК (ЭУМК)

2.1. Содержание семинарских занятий для дневной формы получения образования

2.2. Содержание семинарских занятий для заочной формы получения образования

3. Раздел контроля знаний

3.1. Вопросы к экзамену

3.2. Структура индивидуальных проектов к зачету

4. Вспомогательный раздел УМК (ЭУМК)

4.1. Учебная программа <http://elib.bspu.by/handle/doc/46311>

4.2. Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020-2030 годы <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/?fbclid=IwAR3LhzXZuOJIFU5jQcGF4SQE7RajKzFJJHkMthLeVs5mTDcUtypgZRMqIok>

4.3. Новая Международная классификация болезней <https://medportal.ru/mednovosti/voz-opublikovala-novuyu-mezhdunarodnuyu-klassifikatsiyu-bolezney/>

4.4. Роль педагога в главных теориях в педагогике 21 века <https://mel.fm/blog/angelina-fokina/61349-rol-pedagoga-v-glavnykh-teoriyakh-v-pedagogike-21-veka?fbclid=IwAR07x8wjop7NODe8UduKVUudxWE9xzgdwn4CvfeM-pz0OqYec4QjcMGEDN0>

4.5. Когда инклюзивное образование успешно? Четыре успешных примера и десять рекомендаций о том, при каких условиях инклюзия детей с серьезными нарушениями развития действительно работает и приносит пользу всем участникам процесса

<https://ok.ru/fondvykhod/topic/68801574800132>

4.6. Соловьева Т.А Новые требования к организации основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: первые результаты и задачи апробации. <http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php...>

4.7. Психолог Татьяна Ахутина о нарушениях, связанных с дисграфией, дислексией и дискалькулией <https://postnauka.ru/faq/84157>

4.8. Что такое невербальное расстройство обучения и как помочь ребенку при этом расстройстве?

<https://www.fastfword.com/neverbalnoe-rasstrojstvo-obucheniya?fbclid=IwAR2V0QmTKXbBWFIFBpK0B19EKKYhodak79ZCDd94wWDAIEmoqInFQenkpMA>

4.9. Дети впервые встретили Человека с ДЦП

<https://www.facebook.com/delonablago/videos/387932915296790/>

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс (Электронный учебно-методический комплекс) «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовании» (далее – УМК (ЭУМК) предназначен для студентов, обучающихся по специальности 1 - 08 80 09 Инклюзивное образование. Раздел «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовании» входит в состав учебной дисциплины «Педагогические технологии инклюзивного образования», согласно учебному плану для данной специальности.

УМК состоит из 4-х разделов: теоретического, практического, контроля знаний и вспомогательного.

Теоретический раздел содержит краткие тексты лекций, презентации, расположенные в соответствии с разделами и темами учебной программы.

В *практический раздел* входит содержание для проведения практических занятий, задания для управляемой самостоятельной работы,

Раздел *контроля знаний* представлен в виде тестовых заданий по отдельным темам, вопросов к экзамену.

Вспомогательный раздел включает в себя утвержденную учебную программу по учебной дисциплине, различные информационно-аналитические материалы, методические рекомендации по изучению дисциплины и организации самостоятельной работы.

В соответствии с учебным планом магистратуры специальности 1-08 80 09 «Инклюзивное образование» изучение дисциплины «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовании» предусмотрено в объеме 198 часов (6 зачетных единиц) в течение двух семестров. В дневной форме получения образования аудиторные занятия составляют 72 часа, из них лекционных часов – 24, практических – 48, на самостоятельную работу отводится 90 часов. Форма текущей аттестации – экзамен (1 семестр); зачет (2 семестр). В заочной форме получения образования количество аудиторных составляет 18 часов, из них лекционных – 8, практических – 10; экзамен (2 семестр), зачет (3 семестр).

Включенные в ЭУМК материалы призваны содействовать формированию у магистрантов компетенций в области создания специальных условий для получения образования детьми с ОПФР в инклюзивном пространстве на основе систематизации и обобщения знаний об основных группах средовых ресурсов; ознакомления с алгоритмом создания специальных условий для

детей с ОПФР в учреждениях образования; формирования умения по созданию дифференцированных специальных условий с учетом особых образовательных потребностей отдельных категорий детей с ОПФР.

1. Теоретический раздел УМК (ЭУМК)

1.1. *Общая характеристика основных категорий детей с особенностями психофизического развития*

Лицо с особенностями психофизического развития – лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий (Кодекс Республики Беларусь об образовании, 1.5).

Всеобщая Декларация Прав Человека, статья 1, провозглашает: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Уровень цивилизации любого общества во многом оценивается по его отношению к инвалидам, людям с ограниченными возможностями в развитии. Главная забота государства – обеспечение качества жизни при помощи всех доступных научных и технических знаний.

В последней четверти XX века в демократическом, гуманистическом обществе утвердилась мысль: «Право быть другими, быть разными – это нормально; предубеждение – худший из синдромов». В качестве основной задачи специального образования выступает разработка четких критериев для определения оптимальных форм коррекционно-развивающего обучения и воспитания в адекватных для данного ребенка дошкольных или школьных учреждениях (обучение на диагностической основе). Современные тенденции обследования детей характеризуются высвобождением этого процесса из-под жесткой регламентации и доминирования медицинских специалистов. Более широкое признание получает совместное медицинское и психолого-педагогическое обследование, позволяющее адекватно оценить уровень актуального развития и состояние нервно-психической сферы ребенка.

Классификационные характеристики нарушений. Нарушения, в зависимости от времени возникновения, подразделяются на *врожденные и приобретенные*. По характеру расстройств выделяют *органические и функциональные нарушения*. При органических нарушениях отмечается поражение материальной структуры мозга (клетки и волокна), что является следствием перинатального поражения, перенесенных нейроинфекций, черепно-мозговых травм или наследственных причин. К ним могут относиться различные парезы, параличи, нарушение функций черепно-мозговых нервов, мозжечковые или экстрапирамидные расстройства, нарушение функций сенсорных систем.

В основе функциональных расстройств лежит не результат какого-то патологического процесса (воспалительного, токсического и др.), а дезинтеграция различных мозговых структур. Клиническая картина таких нарушений весьма разнообразна. При функциональных нарушениях структурных поражений не обнаруживается. В то же время такое разделение весьма условно, так как в основе функциональных расстройств лежат определенные нарушения материального субстрата, который современными методами исследования пока нельзя точно определить.

По степени распространенности патологического процесса в организме (мозге) различают *локальные и диффузные* нарушения, которые затрагивают только отдельный участок либо носят разлитой характер, глубина проникновения при этом различна. Нарушения можно разделять также в зависимости от *частоты встречаемости* (частые – редкие заболевания), *степени выраженности* (легкие – тяжелые формы) и *типа развития* (психические – физические). Последний критерий наиболее важный для педагога, так как он позволяет определить особые образовательные потребности ребенка и в соответствии с ними оптимально строить процесс обучения и воспитания. По причине происхождения нарушения могут носить *биологический и социальный* характер.

Основные категории лиц с ОПФР. Психолого-педагогическая классификация физических и (или) психических нарушений у ребенка для внесения в локальный банк данных.

1. Интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость).

2. Нарушения психического развития (трудности в обучении).
3. Аутизм.
4. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата:
 - 4.1. Ограничения двигательной активности при сохранных возможностях самостоятельного передвижения;
 - 4.2. Ограничения двигательной активности, требующие вспомогательных средств передвижения.
5. Нарушения речи:
 - 5.1 дислалия;
 - 5.2 ринолалия;
 - 5.3 дизартрия, анартрия;
 - 5.4 моторная алалия;
 - 5.5 сенсорная алалия;
 - 5.6 афазия;
 - 5.7 общее недоразвитие речи (ОНР, I уровень; II уровень; III уровень);
 - 5.8 неосложненный вариант общего недоразвития речи;
 - 5.9 заикание;
 - 5.10 дисграфия;
 - 5.11 дислексия.
6. Дискалькулия.
7. Нарушение слуха:
 - 7.1 потеря слуха в пределах 71 децибел и выше;
 - 7.2 потеря слуха в пределах от 56 до 70 децибел;
 - 7.3 потеря слуха от 25 до 55 децибел;
8. Нарушения зрения:
 - 8.1 потеря зрения 0 (светоощущение), сужение поля зрения до 5-10°;
 - 8.2 потеря зрения 0,005 – 0,04;
 - 8.3 потеря зрения 0,05 – 0,08; сужение поля зрения до 30°;
 - 8.4 потеря зрения 0,09 – 0,2;
 - 8.5 функциональные нарушения зрения (амблиопия, косоглазие).
9. Тяжелые и (или) множественные физические и (или) психические нарушения:
 - 9.1 слепоглухота;
 - 9.2 интеллектуальная недостаточность и нарушения функций опорно-двигательного аппарата;
 - 9.3 нарушения функций опорно-двигательного аппарата и нарушение слуха;
 - 9.4 нарушения функций опорно-двигательного аппарата и нарушение зрения;
 - 9.5 нарушения функций опорно-двигательного аппарата и тяжелые нарушения речи;
 - 9.6 интеллектуальная недостаточность и нарушение слуха;
 - 9.7 интеллектуальная недостаточность и нарушение зрения;
 - 9.8 иное.
10. Другие нарушения.

В последние годы ускоренными темпами растет популяция детей с *синдромом дефицита внимания и гиперактивности* (СДВГ). Данный диагноз устанавливается ребенку в возрасте до 7 лет в том случае, если на протяжении 6 месяцев у него отмечались непоседливость, постоянное ёрзание на стуле, беспокойные движения рук и ног, многословие, привычка перебивать, не дослушав, собеседника, вторжение в чужие игры и их дезорганизация, невозможность соблюдения тишины, очередности, неспособность довести начатое дело до конца, непонимание опасных ситуаций, постоянные поиски нужных вещей. В целом ряде случаев синдром не диагностируется как самостоятельная патология, потому что он очень часто встречается в рамках задержки психического развития. Посторонний наблюдатель может сделать вывод, что эти дети гораздо активнее обычных, однако эта активность ничем не мотивирована. СДВГ – это не отклонение, а особенность психики. Про таких детей порой можно сказать, что «уклад в голове

немножко иной», или словами Л.С. Выготского «не менее развитый, а иначе развитый». В ряде стран появился новый нейтральный термин: *2e twice exceptional* – дети «двойной исключительности» (СДВГ с дислексией, синдром Аспергера, синдром Туретто). Кроме того, о себе начала заявлять новая группа лиц с особенностями развития – с измененным функциональным статусом (после кохлеарной имплантации, ампутации и протезирования конечностей).

Организация учета детей, нуждающихся в специальном образовании. В Республике Беларусь выявлением детей с особенностями психофизического развития, проведением дифференциальной диагностики отклонений в развитии, определением условий, формы и программы специального образования занимаются специалисты Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. На протяжении дошкольного и школьного возраста они наблюдают за развитием ребенка, ведут работу по пересмотру и уточнению ранее поставленных диагнозов.

Выявление детей с ОПФР и учет сведений о них осуществляется в целях: максимального охвата таких детей специальным образованием и коррекционной помощью; прогнозирования развития сети учреждений, обеспечивающих получение специального образования, и совершенствования системы образования; прогнозирования подготовки кадров для системы образования; информирования государственных органов о детях, обучающихся и получающих помощь в системе образования.

Работа проводится на трех уровнях: районном, областном, республиканском.

В Республиканском банке данных содержится персонифицированная информация о 170 468 детях с особенностями психофизического развития, нуждающихся в специальном образовании, коррекционно-педагогической помощи (на 15.09.2020). Статус инвалида имеют 8,4% детей. Из общего количества детей, состоящих на учете в банке данных, 97,8% – дети с нарушениями речи;

с интеллектуальной недостаточностью – 6,3%

с нарушениями психического развития – 6,2%

с нарушениями зрения – 1,7%

с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата – 1,4%

с нарушениями слуха – 1,1%

с аутистическими нарушениями – 1,2%.

Получение качественно-количественных характеристик различных составляющих психического развития способствует пониманию структуры познавательной деятельности и ведущего фактора, лежащего в основе индивидуальных особенностей.

Конечной целью психолого-педагогического обследования является получение сведений о личности, уровне умственного развития и поведении ребенка. Результаты обследования, раскрывающие картину всего разнообразия познавательных и эмоционально-личностных характеристик ребенка, обсуждаются специалистами психолого-медико-педагогических комиссий и дают возможность определить программу обучения и воспитания, специальные условия, средства помощи, адекватные потенциальным возможностям ребенка.

При изучении способности к адаптации, умственной и физической работоспособности у разных категорий, важно помнить указание Л.С. Выготского о том, что исследование должно основываться главным образом на качественном тесте, а не на количественном определении дефекта, и далее: задачей изучения является определение типа развития поведения, а не количественного уровня, которого достигли отдельные функции.

У всех детей с особенностями психофизического развития специфические трудности связаны непосредственно с характером и выраженностью первичных нарушений и с особенностями вторичных отклонений. Первичные отклонения вытекают непосредственно из биологического характера болезни, вторичные же отклонения возникают как следствие первичных нарушений, в основном они и являются объектом психолого-педагогического изучения и коррекционного воздействия.

1.2. Характеристика образовательного процесса детей с особенностями психофизического развития

Сущность процесса обучения – взаимодействие учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся, приобретается образование. Существуют разные взгляды и определения понятия «образование». Первородное: ОБРАЗ-ование как становление образа, развитие личностного потенциала человека от рождения до старости. Для лиц с ограниченными возможностями, на наш взгляд, это определение наиболее соответствующее.

Согласно Кодексу об образовании, образовательный процесс — обучение и воспитание, организованные учреждением образования (организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организацией, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, индивидуальным предпринимателем, которому в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность) в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ (1.9).

В настоящее время происходит коренное изменение подхода к оценке роли и места человека в мире, во всех сферах социально-экономической жизни общества. От всестороннего и гармоничного развития личности в качестве сверхзадачи, самоцели к осознанию того, что человеческая жизнь – это высшая ценность в мире, что систематическое образование должно быть адаптировано к растущим образовательным, социокультурным и духовным запросам личности. Отмечается переориентация направленности педагогического процесса с социального заказа на потребности развивающейся личности.

Дидактика призвана ответить на основные вопросы: «Зачем учить? Чему учить? Каким образом? Где? Как?». В недавнем прошлом было характерно доминирование процесса рационального усвоения знаний над выявлением потребностей, интересов, раскрытием индивидуальности учащегося. Если в 1960–70-х годах педагогика ориентировалась на ценности результата (знания, умения и навыки учащихся), затем появились идеи, связанные с ценностью процесса (способ получения знаний, умений и навыков), то в настоящее время на первое место выходит проблема, связанная с самоизменением и саморазвитием личности ребенка. В связи с этим подходом актуально выделять *стратегическую цель* – создание условий для всестороннего развития личности, *тактическую* – формирование ребенка как субъекта саморазвития, а также формулировать *процессуальные цели*.

Великий французский философ XVIII века Дени Дидро восклицал: «Просвещение дает человеку достоинство! И раб немедленно почувствует, что он не рожден для рабства». Для человека с ограниченными возможностями развития эти слова приобретают особое значение. Кроме того, существует взгляд, что образование может выступать как идея спасения. Аргументы следующие: забота о детях и внуках (образование) – это единственная возможность согласия в обществе, тогда как забота о хлебе насущном и стремление к полноте раскрытия собственного потенциала разъединяют людей, ведут общество к расслоению и жесткой конкуренции.

Учение предстает как *разновидность познания*. Структура процесса обучения имеет те же элементы: восприятие, осмысление, закрепление, применение. В структуру знания, как верного отражения действительности в мышлении человека и проверенного общественной практикой результата процесса познания, входят следующие компоненты:

концепции – система взглядов, то или иное понимание процессов, явлений; единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения или научного труда;

теории и законы – совокупность обобщенных положений, образующих какую-либо науку или раздел ее; совокупность научных положений о каких-либо явлениях, фактах;

понятия – форма мышления, отражающая предметы и явления действительности в виде совокупности их общих отличительных признаков. В процессе познания понятие выступает основным средством формирования и аккумуляции достигнутых человеком научных и практических знаний;

термины – слова или фразы, употребляемые в специальном значении.

факты – сведения, фрагменты описательной информации, непосредственно воспринимаемые человеком события или явления реальной действительности. Факты составляют эмпирический фундамент науки.

В системе мыслительных навыков по Б. Блуму (категория цели – цель) дается следующая конкретизация:

1. Знание – узнает, перечисляет, воспроизводит факты, методы, процедуры, понятия, явления, законы, принципы, правила.

2. Понимание – интерпретирует словесный материал, графики, схемы, диаграммы, приводит свои примеры.

3. Применение – использует конкретный материал в знакомых, измененных и новых ситуациях.

4. Анализ – выделяет скрытые, неявные предположения, обнаруживает ошибки и упущения в логике рассуждения; сравнивает объекты, явления; приводит различия между фактами и следствиями.

5. Синтез – планирует исследование, эксперимент, использует знания из других областей для решения проблемы, обобщает и делает выводы.

6. Оценка – оценивает полученные результаты, деятельность по их достижению, актуальность и значимость учебной работы, свой вклад в достижение коллективного результата.

Виды обучения: объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, модульное.

Основная цель *объяснительно-иллюстративного обучения* – передача-усвоение знаний и применение их на практике. Нередко этот вид обучения называют пассивно-созерцательным. Учитель стремится изложить учебный материал, используя наглядные средства, а также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Проблемное обучение основывается на идеи известного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи и ситуации.

В основе *программированного обучения* лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. В условиях данного вида обучения осуществляется поэтапное усвоение материала, формирование умственных операций и овладение учащимися действиями в материализованном виде на внешне речевом и внутреннем уровне речи.

Основные принципы программированного обучения (по Б. Скиннеру):

- подача информации небольшими дозами;
- установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предлагаемой информации;
- предъявление ответа для самоконтроля;
- формулировка указаний в зависимости от правильности ответа.

Модульное обучение предполагает такую организацию процесса, при которой учитель и учащиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей, где каждый из них обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Совокупность таких модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины. Например, целевой модуль дает первое представление о новых объектах, явлениях или событиях. Второй информационный модуль представляет собой систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы. Третий операционный модуль включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации. Последний модуль, для проверки результатов усвоения новой учебной информации, может быть представлен системой вопросов для итогового контроля и творческих заданий. Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную

работу учащихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы в блоки.

В качестве критериев технологической деятельности учителя-дефектолога выделяют:

- диагностическую основу обучения;
- целеполагание и способы прогнозирования результатов обучения;
- структурирование изучаемого материала с использованием сигнальных опор;
- логику этапов усвоения материала;
- систему помощи и способов взаимодействия;
- применение в учебном процессе новых информационных технологий и технических средств обучения.

В мировой практике сложились разнообразные *стили обучения* и виды учебного взаимодействия. Они определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Их специфика зависит от ориентации на определенную образовательную парадигму или дидактическую концепцию, от профессионально-личностных особенностей педагога, культурно-образовательных традиций страны или региона.

Репродуктивный стиль обучения: а) объяснение учителя и воспроизводящая деятельность учеников; б) практические методы преподавания и практическая работа учеников. В условиях первого взаимодействия у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы – восприятие, воображение, продуктивное мышление – блокируются. Это может привести к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. Во втором случае негативные моменты несколько сглаживаются.

Творческий стиль обучения: а) создание проблемных ситуаций учителем и частично-поисковая деятельность учащихся; б) придание учителем поискового характера решения учебно-познавательных задач учащимися; в) организация исследовательской деятельности учащихся. Для творческого подхода к педагогическому процессу характерны следующие обращения учителя: «Сравни, докажи, выдели главное, сделай выбор и аргументируй его, предложи свой вариант, объясни и сделай вывод».

Эмоционально-ценностный стиль обучения, при котором наиболее приемлемы формы обращения к учащимся типа: «Дайте оценку, выскажите свое отношение, мнение, понимание, образно представьте, что здесь более ценно и значимо для вас, сочините, придумайте». Наиболее ярко данный стиль проявляется в игровых формах обучения, в процессе диалога и театрализованных игр, т.е. при выполнении таких заданий, которые способствуют выявлению самооощущения, самопознания и самооценки.

Требования к инновационным технологиям

1. Деятельностный подход – творческая активность (личность) развивается только в творческой деятельности.
2. Обучение каждого ученика в зоне его ближайшего развития.
3. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к обучению (По В. А. Сухомлинскому, воспитание желания учиться как формирование стойкого эмоционального состояния – страсти).
4. Обучение осуществляется только в процессе общения.
5. Обеспечение успеха в развитии личности (рефлексия).
6. Стимулирование внутренней активности ученика (мотивации).

Эффективность обучения находится в прямой зависимости от уровня активности ученика в этом процессе. Познавательная активность определяется как качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели. Факторы, влияющие на познавательную деятельность: интерес, мотивация (отношение), содержание учебного материала, активность и самостоятельность.

Мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей. Управлять развитием детей в процессе обучения – это значит приводить их к постановке и достижению личных целей («Я-целей»), связанных с овладением содержания образования. Приемы, способствующие росту внутренней мотивации учения школьников:

- ✓ Создание проблемной ситуации.
- ✓ Отказ от отметок.
- ✓ Привлечение учеников к оценочной деятельности.
- ✓ Необычная форма обучения.
- ✓ Привлекательная цель.
- ✓ Рассмотрение обычных, знакомых предметов и явлений под необычным углом зрения.
- ✓ Отсроченная догадка.
- ✓ Нахождение ошибки.
- ✓ Составление опорных конспектов, схем, рисунков (Нарисуй, как понял).
- ✓ Анализ жизненных ситуаций, обращение к личному опыту ученика, разъяснение значимости знаний и учения в настоящем и будущем.

Особенности процесса обучения учащихся с ОПФР определяются особенностями их познавательной деятельности (контингента) и выражаются в следующем:

1. Выделение комплекса специальных коррекционно-развивающих задач (которые не включаются в содержание образования нормально развивающихся детей того же возраста).
2. Наличие пропедевтического периода в обучении.
3. Опора на предметно-наглядную основу.
4. Расчлененно-целостный характер обучения: разделение материала на составные части, изучение каждой в отдельности с последующим объединением в систему знаний при целенаправленном формировании, уточнении и закреплении имеющегося опыта.
5. Стимулирование познавательной активности и положительной мотивации учения.
6. Активная роль учителя в организации учебной деятельности учащихся, но дифференцированная по их возрастам и познавательным возможностям. (Мария Монтессори считала активность константой, величиной постоянной, т.е. если учитель возьмет на себя большую часть активности, то детям на весь класс достанется меньшая).
7. Построение системы необходимых «обходных путей» обучения, использование специфических методов, приемов и средств.
8. Значительно более глубокая, чем в массовом образовании, дифференциация и индивидуализация обучения, особая организация образовательной среды.

Таким образом, дидактика специального обучения имеет много общего с инновационными подходами в общей педагогике.

Основу теории и практики обучения детей с особенностями психофизического развития составляют *общедидактические принципы*: сознательность и активность, систематичность и последовательность, наглядность, доступность, научность, прочность, связь теории с практикой, индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, воспитывающий характер обучения. *Особенности их реализации* в специальном учреждении обуславливаются коррекционно-развивающей и практической направленностью процесса обучения. Условия реализации в зависимости от типа специальной школы несколько варьируются.

Сознательность и активность в специальной школе достигается путем обеспечения соответствующей наглядности; конкретизации излагаемого примерами из жизни; привлечения опыта учащихся; использования знаний на практике; разложения учебного материала на небольшие порции; адаптации содержания обучения к особенностям познавательной деятельности школьников; доступности изложения материала в речевом и логическом планах и др.

Принцип наглядности, «золотое правило дидактики», решает две основные задачи:

- 1) организация правильного наблюдения с развитием восприятия посредством различных анализаторов; 2) осуществление перехода от чувственного познания к абстрактному мышлению.

Наглядность в обучении помогает развивать наблюдательность у детей, обогащать память яркими образами, которые становятся элементами мысли, т.е. наглядность является опорой мышления. С ее помощью учитель может воздействовать не только на разум учащихся, но и вызывать переживания, эмоции у детей. Таким образом, наглядность – это не самоцель, а средство развития учащихся.

Для каждой категории обучающихся отмечаются свои особенности отбора видов наглядного материала (натуральная, изобразительная, символическая), которые связаны со структурой дефекта, возрастом учащихся и уровнем их знаний об окружающем, содержанием предмета, типом и темой урока. Выбирать наглядность следует выразительную, но простую по форме; без сложных цветовых переходов; эстетично оформленную. Сам по себе показ предмета еще не создает точные и дифференцированные образы, необходимо специально организованное восприятие. Две основные формы сочетания слова с наглядностью (по Л.В. Занкову):

- 1) наглядность как иллюстрация рассказа учителя, ребенок при этом более пассивен;
- 2) учитель словесно руководит наблюдением, направляет его вопросами, побуждает учащихся к обследованию предмета, а учащиеся черпают знания из изучения самого предмета.

Для каждого контингента учащихся могут быть разработаны свои наиболее рациональные способы сочетания слова, наглядности и практических действий, что представлено в частных методиках обучения.

Многообразие особенностей детей определяет специфику реализации *принципа индивидуального подхода*, первое условие которого – изучение учащихся (клиническое, психолого-педагогическое). Индивидуальный подход – это сумма педагогических приемов, применяемая с учетом индивидуальных особенностей учащихся в познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере, направленная на коррекцию этой деятельности и формирование прочных знаний и навыков у каждого ученика, занимающегося по общей программе в определенной группе детей. Во всех случаях необходимо найти причину формирования тех или иных индивидуальных особенностей ребенка. Это может быть состояние здоровья, особенности ВНД, направленность интересов, условия окружающей среды. Индивидуальный подход направлен на преодоление возникающих у ребенка затруднений путем максимального развития здоровых, положительных качеств его личности. Индивидуализация обучения – это педагогическая основа преодоления противоречий между обучением и развитием школьников.

Условия реализации данного принципа: индивидуальная дозировка темпа и объема работы; подбор посильных заданий. В условиях классно-урочной системы индивидуальный темп работы следует подводить к общему классному ритму. Планирование и проведение индивидуальной работы осуществляется с учетом отдельных особенностей развития. Систематический учет индивидуальных особенностей в личности каждого ребенка, как суть принципа индивидуального подхода, уже является на сегодняшний день недостаточным, так как отражает лишь учет разовых рекомендаций по отношению к тем или иным учащимся, не устраняя главной причины, что именно приводит к возникновению отставания и мешает развитию школьника.

1.3. Организация образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования

Основания для развития образования – это новые концепции и модели образования на уровне государства или отдельных учреждений; новые государственные образовательные стандарты; нормативно-правовые документы; новые источники, механизмы и формы финансирования; новые системы подготовки и переподготовки специалистов.

Содержание специального образования – специально отобранная и педагогически обработанная система знаний, умений и навыков в соответствии с познавательными возможностями учащихся, практическим и коррекционно-развивающим значение: завершенностью образования на определенном уровне, которая представлена в учебных планах программах и учебной литературе (учебно-методических комплексах).

Проблема содержания специального образования заключается в решении следующих задач:

1. Приблизить содержание образования к требованиям современного общества с учетом изменяющихся социально-экономических условий (знания для будущего, а не для прошлого, морально устаревшие).

2. Обеспечить учащихся знаниями, выполняющими развивающую функцию, способствующими не предметной подготовке, а становлению социального опыта и коррекции личности на основе индивидуальных и возрастных особенностей детей на всех этапах обучения.

3. Ввести интегрированные предметы, направленные на более комплексное решение коррекционных задач.

4. Разработать содержание новых специальных курсов, нацеленных на усвоение практических знаний о себе как человеке и личности в системе «Я – общество».

5. Оптимизировать содержание трудового обучения.

Методы построения стратегий обучения можно разделить на три категории: методы прямого обучения, методы моделирования и дискуссии. Практические методики, облегчающие процесс обучения (по К. Роджерсу):

- Предоставление ученику выбора учебной деятельности.
- Совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы.

- В качестве альтернативы механическому заучиванию учебного материала предлагается проблемный метод обучения. Он осуществляется посредством включения в исследование, ориентирующее на открытие.

- Личностная значимость работы ученика достигается путем имитации реальных жизненных ситуаций на уроке.

- Широкое применение различных форм группового тренинга.

- Оптимальные группы состоят из 7–10 человек.

- Дифференциация программированного обучения для тех учеников, у которых недостаточно знаний или не хватает средств для решения конкретных задач.

Варианты стратегий:

- задавание вопросов: формулировка гипотез, определение целей и параметров задания, увязывание его с предшествующей работой;

- планирование: выбор тактики, разделение задачи на компоненты, перечисление необходимых физических умственных действий;

- наблюдение за ходом работы (соответствие цели);

- регистрация: первоначальная оценка работы и ее результатов;

- пересмотр: возможное перепланирование, изменение целей;

- самопроверка: окончательная собственная оценка результатов.

Особенности реализации общедидактических методов в практике специального образования обусловлены зависимостью выбора методов обучения от структуры дефекта, цели урока, содержания, средств обучения и организационных форм, возрастных и познавательных возможностей учащихся.

Выдающийся французский математик Блез Паскаль (1623–1662) называл искусством убеждать проведение «методичных и совершенных доказательств», которое состоит в понимании и соблюдении условий или правил для определений, аксиом и доказательств. Среди восьми его правил пять, по нашему мнению, являются ценными рекомендациями при составлении учебников и учебных пособий для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Правила, необходимые для определений:

- не признавать неясные или двусмысленные термины;

- в определениях использовать только известные или объясненные термины.

Правила, необходимые для аксиом:

- признавать аксиомами только сами по себе очевидные положения.

Правила, необходимые для доказательств:

- доказывать все, хотя бы немного неясные, положения, пользуясь аксиомами или ранее доказанными положениями;

- избегать двусмысленности терминов, ставя на место определяемого термина нужное определение.

Примеры дифференцированных программных требований; индивидуальных планов и программ.

Особенности оценивания знаний в условиях совместного обучения. Проверка и оценка знаний, умений, навыков учащихся является очень важной и необходимой составной частью учебно-воспитательного процесса, эффективность которого во многом зависит от правильной постановки контроля за качеством деятельности учащихся, его целенаправленностью и результативностью. В Древнем Риме говорили: «Столько знаем, сколько помним». Однако забывание – это одно из основных свойств памяти: через 3 дня помним из того, что прочитали – 10%, услышали – 20 %, увидели и услышали – 50 %, обсуждали – 70 %, использовали на практике – 90 % материала; «Расскажи мне, и я забуду; покажи мне, я запомню; вовлеки меня, и я пойму».

Ведущим подходом к оценке деятельности учащихся с особыми образовательными потребностями является индивидуальный и дифференцированный. Если в массовой школе учителя до сих пор стремятся поймать ребенка на незнании, то здесь, наоборот – на знании. Неудовлетворительные отметки не должны ставиться в начале четверти, в начале изучения темы или сразу после болезни учащегося.

Ряд педагогов предлагает осуществлять обучение на *содержательно-оценочной основе*, когда на работу ученика дается характеристика, т.е. обосновывается за что выставляется та или иная отметка. Характеристика может быть, как развернутой, так и краткой, в устной или письменной форме в виде рецензии.

Оценки могут быть вербальными (словесными) и невербальными в виде поощрительных знаков, жестов, междометий и пр. Они могут носить положительный характер (согласие, одобрение, ободрение), отрицательный (замечание, отрицание, упрек, угроза, нотация) и неопределенный: типа «см» – смотрела. Существует мнение, что оценка – это заработная плата учащегося. Кто из взрослых согласится работать, не получая за это денег? Речь здесь, конечно, идет не о коммерции, а о том, чтобы все учащиеся в конце четверти, учебного года были оценены как личности (желательно положительно), а не только счастливые обладатели «Похвальных листов», грамот и благодарностей за успехи в учебе. Это могут быть как серьезные, так и шуточные виды оценок, представляющие собой комбинацию вербального и невербального (в виде соответствующих рисунков или аппликаций): «За рассудительность», «За уступчивость», «За артистизм при ответах», «За дерзкие мечты», «За волю к победе», «За сострадание и отзывчивость», «Самому обаятельному», «Самому трудолюбивому», «Самому жизнерадостному», «Самому предприимчивому», «Самому сдержанному», «Энтузиасту», «Тихоне», «Самому молчаливому» (тому, кто редко отвечал), «Неуловимому» (тому, кто часто прогуливал уроки), «Великому экспериментатору», «За благородство», «За широту души», «За красивые глазки», «Мисс Элегантность», «Джентльмену», «За солидарность», «За самые каверзные вопросы», «За самые остроумные ответы» и многое другое. Даже в этом коротком списке можно найти приятные, наиболее емкие, для каждого ученика характеристики, не оскорбляющие его человеческое достоинство. Их можно распределить заранее, а можно и провести открытые конкурсы по номинациям. Во всех случаях награждение сопровождается увлекательной лексической работой, что приводит к расширению и активизации словарного запаса учащихся. Такие знаки отличия могут иметь различный вид: в форме медали, ордена, колокольчика, сертификата и пр.

Невербальные средства оценки могут выступать в качестве эквивалентов отметки, когда один и тот же, но видоизмененный рисунок, соответствует определенному баллу. Первоначально, дети реагируют только на сам факт получения картинки, не вникая в ее особенности, затем начинают сравнивать и анализировать, сознательно подходя к самооценке. Многие дети весьма радуются «довескам» к высшим баллам в виде миниатюрных наклеек и штампов типа «Молодец», «Спасибо».

Маленькие открытки (готовые или самодельные), в которых записанный текст и изображение соответствуют друг другу, положенные во время урока на парту ребенку как бы невзначай или в дневник после занятий, могут выполнять роль регуляторов поведения: «Просыпайся пораньше и больше не опаздывай!»; «Будь внимательнее на уроках!»; «Ты сегодня очень красивая!»; «Спасибо за помощь!»; «Не обижай слабых!»; «Семь раз отмерь, один раз отрежь!»; «Помолчи, послушай!»; «Ты можешь собой гордиться!»; «Не грусти! Улыбнись!» и др.

Учет усвоения учебного материала можно вести с помощью условных обозначений, например:

* – хорошие навыки, правильно понимает инструкцию, самостоятельно справляется с заданием;

● – правильно понимает инструкцию, не всегда самостоятельно справляется с заданием, принимает помощь, действует адекватно; знания есть, но не всегда правильно используются;

◆ – инструкцию понимает, но не всегда действует в соответствии с ней, часто допускает ошибки, требуется стимулирующая помощь в организации деятельности; знания непрочные;

■ – инструкцию принимает стимулирующей помощи только с повторного раза, требуется постоянная стимулирующая помощь (на невербальном уровне);

○ – не реагирует на инструкцию, задания не выполняет, знания отсутствуют.

На современном этапе развития системы образования в инклюзивном пространстве наиболее актуальными являются вопросы организации контроля усвоения учебного материала и разработки инструментария, обеспечивающего объективность оценки. Разнообразие форм получения образования предполагает вариативность подходов к обучению при соблюдении государственных образовательных стандартов, оптимальное сочетание теоретического и практического обучения, т.е. формирование у учащихся необходимых теоретических знаний при максимально возможном количестве умений и навыков (своего рода принцип «минимум знаний – максимум умений»).

Несмотря на различие национальных систем оценки качества образования, можно смело говорить о наличии в мире общих тенденций (стандартов, инструментов и процедур), благодаря чему появляются международные системы сертификации по итогам среднего и высшего образования. Оценка результатов образования в понимании компетентностного подхода сопровождается кардинальной заменой использовавшихся ранее диагностических методик. В ряде случаев вполне достаточно изменения методов обработки, агрегирования (совместного использования), интерпретации и применения результатов.

Для отслеживания качества школьного образования всё шире применяется критериально-оценочный комплекс мониторинга и уровневый подход к оценке планируемых результатов обучающихся. Согласно этому подходу за точку отсчета принимается не «идеальный образец», отсчитывая от которого «методом вычитания» и фиксируя допущенные ошибки и недочеты, формируется сегодня оценка обучающегося, а необходимый для продолжения образования и реально достигаемый большинством опорный уровень образовательных достижений, что интерпретируется как учебный успех ребенка, как исполнение им требований стандарта. Оценку индивидуальных достижений предлагается ввести «методом сложения», при котором фиксируется достижение опорного уровня и его превышение. Это позволяет поощрять продвижение обучающихся, выстраивать индивидуальные траектории движения с учетом зоны ближайшего развития.

Ключевые компетенции должны сформироваться к окончанию общеобразовательной школы и стать фундаментом для непрерывного образования в будущем. В Детальной рабочей программе Европейского Союза перечислены следующие основополагающие области основных умений: счет и чтение (фундаментальные умения); основные компетенции в математике, естественных и технических науках; иностранные языки; информационно-коммуникационные технологии и их использование; умение учиться; социальные навыки; предпринимательство; общая культура.

В Великобритании все детские достижения по каждому предмету распределены по девяти уровням (восемь стандартных плюс еще один – для экстраординарных достижений), каждый из

которых соответствует ожидаемым результатам определенной ступени обучения (Key Stage). Однако ребенок вполне может показать соответствующие результаты раньше (или позже). Все образовательные результаты по предмету располагаются на единой шкале, чтобы педагог, удерживая общий вектор продвижения ребенка в обучении, мог видеть, насколько он соответствует или опережает свою возрастную группу.

В Канаде стандарты образования представляют собой описание образовательных результатов: параметры и индикаторы оценки. Система оценки детских достижений дана через умения, проявляющиеся в реальном поведении, именно они и являются ориентирами для проведения оценки. Тем самым не возникает разрыва между декларируемыми задачами программы и реально действующими ориентирами. Подобный разрыв может появиться, когда ожидаемые результаты сформулированы слишком абстрактно и расплывчато, а для оценки используются определенные методики, имеющие вполне специфическую направленность.

В каждой образовательной области обозначены: общие и специфические ожидаемые результаты. Планируется, что дети к моменту окончания детского сада продемонстрируют достижения в каждой из шести областей обучения, несмотря на разный исходный уровень развития и жизненного опыта. Педагог отслеживает прогресс детей. Например, если у ребенка есть сложности в продвижении вперед, он должен выстроить обучение и оценку так, чтобы удовлетворить его образовательные потребности. Если ученик уже достиг определенных ожидаемых результатов, педагог должен предоставить ему возможности для углубления и расширения процесса обучения. Хорошо подготовленным детям с самого начала необходимо дифференцированное обучение.

Образовательные достижения конкретного ученика располагаются в системе координат, одну ось которой представляют качественные уровни освоения (от знаний, умений к применению в нестандартной ситуации), а другую – количественные уровни (от полного до частичного освоения). Именно уровневый характер описания образовательных результатов позволяет дифференцированно анализировать детские достижения и становится предпосылкой для выбора программ разного уровня сложности в старшей школе. Кроме того, по каждому предмету выделяются общие для всех классов результаты и специфические для каждого года обучения. Уровневый характер стандартов создает предпосылки и для отслеживания динамики индивидуальных достижений ребенка.

Комплексная оценка проводится с целью определения права на получение образования и выявления особых образовательных потребностей в конкретных областях. Она должна охватывать все области предполагаемой инвалидности для того, чтобы данная информация могла повлиять на адаптацию программы, учебного плана и / или методические рекомендации для данного учащегося (По материалам статей:

1) Варенова, Т. В. Принципиальные подходы к оценке качества образования лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзии / Т. В. Варенова // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016 г. / Мин-во образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 43 – 46.

2) Варенова, Т.В. Современные тенденции в мониторинге качества образования в инклюзивном пространстве / Т.В. Варенова. – Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Повышение качества образования в условиях поликультурного социума». – Витебск: ВГУ, 2017. – С. 10 –13.

1.4. Особые образовательные потребности (ООП)

Выявление особых образовательных потребностей неразрывно связано с определением понятий «ограничения жизнедеятельности», «специальные условия для получения образования». Особые образовательные потребности, по определению В.И. Лубовского, – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения.

Для получения профессионально-технического, среднего специального, высшего или дополнительного образования лица с особенностями психофизического развития нуждаются в специальных условиях, обеспечивающие создание безбарьерной среды, доступ к информационно-коммуникационным ресурсам путем предоставления необходимых технических средств социальной реабилитации, педагогической, медицинской, социальной и иных видов помощи. Специальные образовательные условия включают в себя также наличие специальных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих); учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств образования, компенсации и коррекции; адекватную среду жизнедеятельности; проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, олигофренопедагогами, логопеды) и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами.

Особые образовательные потребности прослеживаются в таких аспектах, как содержание образования; методы и средства обучения; способы и формы организации обучения; определение круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействия. Данные потребности предполагают:

- Выявление первичного нарушения в развитии ребенка как можно раньше.
- Начало специального обучения сразу после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка. Так, если нарушение слуха или зрения выявлено в конце первого месяца жизни ребенка, то и специальное обучение должно начинаться в первые месяцы жизни, а не только сводиться к медицинскому лечению. Игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня развития ребенка.
- Введение специальных разделов в содержание обучения, которые отсутствуют у нормально развивающихся сверстников.
- Построение «обходных путей» обучения, использование специфических средств и методов, которые не применяются в традиционном образовании. Так, значительно более раннее, чем в норме, обучение глухих детей дошкольного возраста грамоте является одним из обходных путей формирования их словесной речи; для обучения чтению слепых детей применяется шрифт Брайля; одним из обходных путей развития письменной речи является обучение компьютерным технологиям работы с текстом на первых годах школьного обучения;
- Регулярное осуществление контроля за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка.
- Соответствие образовательной среды возможностям ребенка (пространственная и временная организация). Например, аутичные дети нуждаются в особом структурировании жизненного и образовательного пространства, облегчающем им понимание смысла происходящего и обеспечивающего возможность предсказывать ход событий, планировать свое поведение.
- Подготовленность и реальное участие всех окружающих взрослых в решении особых образовательных задач за пределами образовательного учреждения, скоординированность их усилий.
- Ребенок с выраженными нарушениями в развитии нуждается в реабилитации средствами образования на протяжении всей своей жизни, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться.
- Осуществление процесса реабилитации средствами образования квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач обучения.

Определение особых образовательных потребностей для различных категорий детей с ОПФР и видов коррекционных занятий осуществляется согласно соответствующему учебному плану специальной общеобразовательной школы. Тем не менее, в целях создания условий для обучения детей, имеющих различные способности и проблемы необходима дифференциация и индивидуализация обучения.

Дифференциация обучения – выделение групп учащихся с учетом их индивидуально-типологических особенностей и внесение определенных изменений в построение и ход образовательного процесса для каждой группы.

Индивидуализация обучения – организация обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Отличие индивидуализации от дифференциации заключается в том, что при индивидуализации учитываются особенности каждого ребенка, а при дифференциации – групп учащихся.

1.5. Специфика организации образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития

В последние годы можно наблюдать значительную динамику развития понятия «безбарьерная среда», «образовательная среда», «средовой комплекс».

Безбарьерная среда – система взглядов и действий, направленных на обеспечение доступности и создания равных возможностей для лиц с особенностями психофизического развития во всех сферах жизни общества; устранение физических барьеров при передвижении в пространстве; психологических при взаимодействии; подачи информации в соответствующем для восприятия формате: для незрячего в звуковом формате, для неслышащего – в письменном, в других случаях в виде пиктограмм.

Понятие «безбарьерная», или «доступная среда» имеет прямой и переносный смысл, который заключается в преодолении как естественных физических барьеров (свобода передвижения), так и психологических зажимов внутри себя. В первую очередь, безбарьерная среда – это объекты социальной, инженерной и транспортной инфраструктуры, обустроенные в соответствии с требованиями, установленными строительными нормами и правилами с учетом потребностей физически ослабленных лиц, а также все виды информации, передаваемой людям с нарушениями слуха и зрения.

Концепция по созданию безбарьерной среды и обеспечению свободного доступа к объектам социальной инфраструктуры и независимого проживания основывается на учете реальных условий проживания и степени социальной интеграции лиц с инвалидностью, потребности в совершенствовании среды их жизнедеятельности. Сформирован комплекс градостроительных и архитектурно-строительных нормативов, позволяющий при пространственно-планировочной организации жилых территорий и проектировании отдельных зданий и сооружений обеспечивать базовые требования к среде для передвижения инвалидов и физически ослабленных лиц.

Среда — источник разнообразного культурного опыта. Особая организация среды может стимулировать ее влияние на личность. Достигается за счет *привнесения* в среду и *акцентирования* в ней тех или иных элементов культуры. Средовой подход представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) образовательными процессами, направленными на развитие личности ребенка.

Ресурс — средства, позволяющие с помощью определённых преобразований получить желаемый результат.

Обучение детей с ОПФР в условиях образовательной интеграции требует качественного изменения образовательной среды. Она должна стать личностно-ориентированной, коррекционно-развивающей, адаптивной, безбарьерной

Характеристика основных групп средовых ресурсов:

- *предметные ресурсы*: помещение (объем, освещенность, цветовое решение, наполненность, оформление); мебель (размер, функциональность, комфорт); предметы интерьера; оборудование; учебно-дидактические материалы (учебники, тетради, иллюстрации, таблицы, схемы и др.); средства индивидуальной коррекции; предметы быта и др.);

- *пространственные ресурсы* (микропространство (рабочее поле); микропространство (рабочее место); замкнутое пространство (комната, класс, квартира, учреждение образования и др.); открытое пространство (двор, детская площадка и др.); маршруты передвижения в пространстве);

• *организационно-смысловые ресурсы* (режимы (режим работы на уроке, в течение дня, в течение недели, в течение года); дозировки (зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной, физической нагрузки); правила регулирующие отношения ребенка с окружающим (отношения с предметами, отношения с пространством, временные отношения, отношения с самим собой и другими людьми);

• *социально-психологические ресурсы* (значимые другие (родные, близкие, друзья, педагоги и др.); социальные роли (их соответствие половозрастным особенностям); социальные отношения (установки, мотивы, стиль, характер взаимодействий, ожидания); социальные потребности; социальный статус; социальные нормы и правила; социальные привычки; чувства, настроения, привязанности).

Процесс проектирования и моделирования образовательной среды (средовых комплексов) включает в себя несколько этапов:

1. ***Постановка образовательных целей.***

В зависимости от степени масштабности поставленной цели различают *стабильные и динамичные* образовательные среды. Долгосрочные стратегические цели соотносятся со стабильными образовательными средами, краткосрочные тактические цели соотносятся с динамическими средами.

2. ***Отбор средовых ресурсов.***

В соответствии с возрастом ребенка и существующих у него ограничений жизнедеятельности, обусловленных особенностями психофизического развития (узнавать объекты, оценивать расстояния и величины, свободно передвигаться, соотносить слова с конкретными образами, понимать инструкцию, вступать в контакт и др.).

3. ***Моделирование локальной образовательной среды.***

Учет требований к современным образовательным средам:

- 1) безопасность, насыщенность культурно значимыми объектами;
- 2) доступность для полисенсорного восприятия;
- 3) смысловая упорядоченность;
- 4) погружение в систему социальных отношений;
- 5) ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей;
- 6) развивающий характер.

Организации режима дня и учебных занятий с детьми с ОПФР. Профилактика зрительного и интеллектуального утомления. Обеспечение смыслового структурирования жизнедеятельности ребенка с ОПФР (правила, алгоритмы, памятки, планы).

1.6. Алгоритм создания специальных условий для детей с ОПФР в учреждениях образования

Выявление ограничений жизнедеятельности и определение особых образовательных потребностей конкретного ребенка (дифференциальная диагностика на ПМПК, феноменологическая диагностика в условиях группы психолого-педагогического сопровождения учреждения образования).

Определение направлений работы с ребенком с ОПФР на основании выявленных ограничений его жизнедеятельности и особых образовательных потребностей. Поиск и отбор средовых ресурсов обучения и воспитания детей с ОПФР. Реализация специальных условий на уровне учреждения образования, класса (группы). Мониторинг соответствия специальных условий особым образовательным потребностям конкретного ребенка.

Адаптация пространства (структурирование пространства; сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем поле, рабочем месте, в закрытом и открытом пространстве; организация безопасных маршрутов).

Адаптация предметных ресурсов (адекватный объем, освещенность, цветовое решение помещений, соответствие их санитарно-гигиеническим требованиям; подходящий размер и функциональность мебели; адаптация и модификация в соответствии с ООП учебников и рабочих тетрадей; предметные коллекции в соответствии с программой обучения; учебные

материалы и оборудование, оснащенное специальными приспособлениями (закладки, метки, разноцветки, фиксаторы); многочисленная вариативная наглядность; технические средства обучения, специальные компьютерные программы).

Адаптация изменяет характер подачи материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи. Адаптация может осуществляться следующими способами:

✓ через адаптацию методики преподавания (использование дополнительной визуальной поддержки в виде наглядных схем, алгоритмов, пиктограмм, карточек, на которых дублируется устная инструкция, целенаправленное исключение из объяснения новой темы сложных абстрактных понятий);

✓ через адаптацию способа преподнесения /«подачи» учебного материала (пошаговое обучение, когда формируемый учебный навык (навык выполнения конкретного задания) разбивается на большое количество мелких шагов);

✓ через адаптацию учебного материала.

Наиболее частые способы адаптации учебных материалов:

- упрощение инструкции к заданию;
- индивидуализация стимульных материалов;
- дополнительная визуализация;
- минимизация двойных требований;
- сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности;
- упрощение содержания задания.

Если предпринятые способы адаптации не приводят к необходимому результату, ребенок не может выполнить задание, тогда (и только в этом случае!) предпринимаются модификации. Модификация изменяет характер подачи материала посредством изменения содержания или концептуальной сложности задачи.

Модификация – это некое изменение задания, которое меняет стандартную процедуру его проведения, или изменение требований, предъявляемых к уровню знаний учащегося с ОПФР. Модификация приближает задание к уровню конкретного ребенка и облегчает его понимание.

Области модификации учебного материала:

■ сокращение содержания, которое необходимо усвоить;

■ снижение требований к участию в работе (например, если возникают трудности выполнения задания по словесной инструкции, то педагог переходит к действиям по образцу, далее, по подражанию, сопряженным действиям).

Способы модификации учебного материала:

✓ сокращение числа и объема учебных заданий с одновременным усилением внимания к главным, ключевым темам, понятиям, компетенциям;

✓ замена трудновыполнимых заданий (вместо письменной работы — лепка, рисование, работа с натуральными объектами по той же теме);

✓ возможность выбора объекта изучения в рамках одной темы;

✓ выполнение вместо объемных письменных заданий других, более доступных для ребенка видов и форм работы (несколько небольших сообщений вместо одного большого, устное сообщение или рисунок по результатам наблюдения, экскурсии и т.п.).

Модификация методик преподавания:

• Учебный материал для детей с нарушением интеллекта преподносится на зрительно-предметной основе.

• Каждой изучаемой теме должен предшествовать подготовительный период.

• Обучение растягивается во времени (отводится больше часов, чем это предусмотрено для нормально развивающихся детей).

• Каждый этап работы требует тщательной отработки.

• Как можно чаще предлагать задания, которые имеют одни и те же цели, но различаются по форме.

1.7. Специфика создания специальных условий для детей с нарушением слуха в инклюзивном образовании

Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха. ООП, связанные с нарушениями средств общения и их использования; ООП, обусловленные спецификой развития познавательной сферы детей с нарушением слуха; ООП, связанные со спецификой социальной адаптации детей с нарушением слуха. Средовый комплекс для детей с нарушением слуха: средства слухопротезирования. Требования к организации образовательного пространства для детей со слуховым аппаратом или кохлеарным имплантом.

Организационно-смысловые ресурсы. Требования к организации речевой среды для учащихся с нарушением слуха, учет уровня их слухоречевого развития. Специфика использования наглядных и словесных методов в образовательном процессе, обеспечение понимания речевого материала (адаптация учебного материала и учебных заданий, варьирование речевых конструкций, система упражнений по семантизации лексики). Социально-психологические ресурсы. Учет и использование правил общения с ребенком со сниженным слухом. Стимулирующее оценивание устных и письменных ответов детей.

(См. учебно-методическое пособие «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов», часть 1).

1.8. Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании

Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушениями зрения. Специальные условия для детей с нарушениями зрения в учреждении образования с учетом их зрительных возможностей (незрячие, слабовидящие). Организации образовательного пространства для детей с нарушениями зрения: зрительные, тактильные и акустические сигнальные опоры.

Специальное учебное оборудование (индивидуальные и стационарные увеличивающие устройства, подставки, учебная тифлотехника, электронные увеличители, брайлевский дисплей, принтер, программы озвучивания текстов и оперирования аудио-текстами и др.). Специальные приспособления и тифлотехнические средства культурно-бытового назначения. Дидактические материалы для детей с нарушениями зрения, требования к адаптации иллюстративного и текстового материала.

(См. учебно-методическое пособие «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов», часть 3).

1.9. Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями речи в инклюзивном образовании

Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи. Средовый комплекс для детей с нарушениями речи: адаптация пространства и предметных ресурсов; организационно-смысловые ресурсы, социально-психологические ресурсы. ООП, связанные с нарушениями средств общения и нарушениями в применении средств общения; ООП, связанные со спецификой их познавательной сферы; ООП, связанные со спецификой личности и социальной адаптации детей с нарушениями речи.

Организационно-смысловые ресурсы для детей с нарушениями речи. Речевой режим. Организация стимулирующего речевого пространства. Сочетание вербального и невербального компонентов в процессе организации учебного процесса, в их взаимосвязи и взаимодополнении. Обеспечение понимания учебной терминологии, учебных текстов. Дифференцированность дозирования учебного речевого и языкового материала. Особенности использования различных речевых памяток, правил речевого поведения. Коммуникативная направленность обучения.

Социально-психологические ресурсы. Учет проявлений речевого негативизма, фиксированности на речевом недостатке. Поддерживающая тактика текущей коррекции речевых ошибок. Стимулирующее оценивание устных и письменных ответов детей.

(См. учебно-методическое пособие «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов», часть 3).

1.10. Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании <http://elib.bspu.by/handle/doc/36574>

Общая характеристика детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

В процессе обучения дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ОДА) могут испытывать целый ряд проблем, обусловленных характером основного заболевания. Для того чтобы оптимально строить образовательный процесс в отношении таких обучающихся, педагогу инклюзивной школы очень важно обладать соответствующими знаниями об особенностях их психофизического развития, а также типичных трудностей, возникающих при овладении учебным материалом.

Дети с нарушениями функций ОДА – это разнообразная в клиническом и психолого-педагогическом отношении категория лиц. Условно их можно разделить на две группы: с ортопедическим и с неврологическим характером двигательных расстройств, каждая из которых нуждается в различных вариантах психолого-педагогической поддержки и создании специальных образовательных условий.

В данной категории самая многочисленная группа лиц с церебральными параличами – до 89%. Термин «Детский церебральный паралич» (ДЦП) ввел Зигмунд Фрейд в 1893 году, предложив объединить все формы спастических параличей внутриутробного происхождения со сходными клиническими признаками. В 1958 г. в Оксфорде Всемирная организация здравоохранения официально признала этот термин и закрепила его в Международной классификации болезней (МКБ, 8-ой пересмотр). Хотя данный термин не отражает сущности имеющихся при этом заболевании нарушений, однако его широко используют в мировой литературе до настоящего времени как объединяющее *группу двигательных расстройств*, вызывающих нарушение контроля со стороны центральной нервной системы за функциями мышц. В первую очередь при ДЦП задерживается общее моторное развитие: ребенок с заметным опозданием начинает держать голову, поворачиваться, сидеть, стоять, ходить. У него наблюдается различной степени тяжести нарушения движений рук, ног, головы, туловища, обусловленные спазмом мускулатуры. Это может проявляться в виде параличей, парезов, расстройства координации, гиперкинезов.

Гиперкинезы – чрезмерные произвольные, беспорядочные движения типа поворотов, выгибаний, подергиваний, дрожания – обычно проявляются в 4–6 месячном возрасте. Во время движений и при волнении они, как правило, усиливаются, в состоянии покоя уменьшаются, а во сне и вовсе исчезают.

Различают следующие виды параличей: *гемиплегия* – односторонний паралич, поражение либо левой, либо правой половины тела (одна рука, одна нога); *диплегия* – паралич либо двух рук, либо двух ног, что встречается чаще; *тетраплегия* (или квадролегия, двойная гемиплегия) – общее поражение всех четырех конечностей. Причем руки поражаются в той же степени, что и ноги, а иногда даже сильнее. У детей с обеими парализованными ногами нередко можно наблюдать развитие физической силы в плечах, руках и кистях руки, также им свойственны сила воли и выдержка. Они могут научиться обслуживать себя, овладевают письмом, машинописью, различными видами предметно-практических действий, ремесел. В ряде случаев возникают судорожные, эпилептические припадки.

Педагогу важно обратить внимание на следующие параметры моторного развития ребенка:

Общая моторика:

Способность удерживать голову.

Способность сидеть – с поддержкой или без поддержки.

Способность стоять – с поддержкой, у опоры, самостоятельно.

Способность ходить – с поддержкой, с приспособлениями, самостоятельно.

Способность прыгать, бегать.

Ручная умелость, использование обеих рук.

Способность удержания предметов – ладонью, пальцами.

Сформированность навыков самообслуживания:

- еда с помощью ложки; питье из чашки;
- умывание; причесывание;
- одевание – раздевание; обувание – разувание;
- застегивание различных застежек (липучек, молний, крючков, кнопок, пуговиц).

Способность к выполнению творческих манипуляций: конструирование; рисование; лепка.

Двигательные нарушения, определяющие специфику коррекционно-педагогического процесса детей с ДЦП, являются не только следствием повреждения моторных зон, но и недоразвитием координации «глаз – рука», операций анализа и синтеза в пространственном мышлении, что отрицательно сказывается на формировании познавательных функций, общем ходе психического развития. О многих явлениях они не могут рассказать не в силу речевых затруднений, а только потому, что не имеют соответствующих представлений и практического опыта. Детское мышление зависит от качества и количества непосредственных переживаний, и оно ограничено физическими действиями ребенка, а у них это всё в крайнем дефиците.

Детский церебральный паралич может отягощаться нарушением поведения, интеллекта, речи, зрения и слуха, что связано с органическим поражением ЦНС. Любой ребенок со значительной асимметрией между правой и левой стороной подвержен риску сенсорного расстройства, что чаще встречается у детей с гемиплегией.

Порой таким детям бывает очень трудно фиксировать взгляд на одной точке, у них отмечается склонность к косоглазию в наружном направлении. Кажется, как будто зрительные оси не могут пересечься или фиксироваться в точке пересечения в течение определенного времени. Нарушение фиксации и прослеживания взора приводит к трудностям зрительных дифференцировок по цвету, форме, величине.

При этом у многих детей данной категории наблюдается искаженное восприятие собственных движений. Например, движение пальца по прямой может ощущаться как движение по окружности, движение вправо – как движение влево. Зрительные и слуховые раздражители подавляют кинестетические. Так, если при пассивном обведении пальцем квадрата ребенок смотрит на треугольник, ему кажется, что он обводит треугольник. Если при пассивном обведении пальцем квадрата ребенку говорят «круг», ему кажется, что он обводит круг. Такая слабость кинестезий характерна и для здоровых детей до 3–4-летнего возраста, но при ДЦП она более выражена и может сохраняться на протяжении всей жизни.

Часто ребенок с церебральным параличом не способен к концентрации и не проявляет достаточной инициативы. В каждом случае ДЦП серьезно нарушается восприятие пространства: при гемиплегии нарушается боковая ориентация, при диплегии – ориентация по вертикали, а при тетраплегии (*двойной гемиплегии*) – сагитальная ориентация в направлении сзади вперед. Любой ребенок со значительной асимметрией между правой и левой стороной подвержен риску сенсорного расстройства, что чаще встречается у детей с гемиплегией.

Тяжелыми последствиями левостороннего паралича могут стать нетерпимость, агрессивность и враждебность. Реакции ребенка с правосторонним параличом могут отличаться преувеличенной пассивностью и уступчивостью. При этом следует обращать внимание и на носовое дыхание детей. Правая ноздря связана с активизирующими структурами мозга, левая – с расслабляющими. Когда проходимость обоих носовых ходов одинакова (нет полипов, значительных искривлений носовой перегородки или других аномалий) – у человека гармонизирующее дыхание. Если проходимость левой ноздри хуже (активнее дышит правая) – человек склонен к перевозбуждению. Если же хуже дышит правая – не избежать вялости, подавленности.

При церебральных параличах отмечается своеобразие связи локализации повреждения ЦНС с особенностями познавательной деятельности и полиморфизм интеллектуальных нарушений. Свообразие структуры познавательной деятельности может проявляться в сохранности интеллектуальной сферы, задержке психического развития и интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости) различной степени.

При ДЦП при относительной сохранности интеллект не выполняет регулирующей и контролирующей роли при выполнении повседневных действий. Так, по данным российских авторов, у данной категории лиц интеллект сохранен до 60% случаев, 30% – частичное отклонение, 10% – грубые нарушения. При этом полное самообслуживание наблюдается только у 6%, неполное – 50%, частичное – 30% и у 14% лиц – отсутствие навыков самообслуживания.

Нередко церебральный паралич сочетается с различными речевыми нарушениями, чаще всего дизартриями. Характерным отклонением в развитии эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП является повышенная склонность к страхам. Ребенок с ДЦП реагирует на внезапный шум или на неожиданное и неосторожное приближение человека, оказавшегося в поле его зрения, усиленным мышечным сокращением. Порой малейшее сенсорное возбуждение, если оно внезапно, может вызвать усиление спазма. При атетозной форме, если ребенок чувствует к какому-либо человеку симпатию и расположение, его руки и голова начинают совершать буйные вращательные движения.

Все названные нарушения в совокупности приводят к задержкам общего развития ребенка. Обычно основным нарушением познавательной деятельности при ДЦП является задержка психического развития (ЗПР) органического генеза, которая чаще всего характеризуется благоприятной динамикой дальнейшего умственного развития детей. Первоначально обнаруживаются затруднения в овладении чтением, письмом, в формировании пространственных и временных представлений. Это приводит к тому, что формирующиеся знания и навыки являются непрочными, поверхностными, фрагментарными, не связанными в единую систему. Более ярко задержка развития проявляется у детей с гиперкинезами. При оценке структуры психического развития ребенка с ДЦП необходимо учесть и социальные факторы. Развитие личности в наибольшей степени зависит от социальных условий, в которых растет ребенок. Если в раннем возрасте у многих детей с ДЦП наблюдается значительное отставание в развитии сенсомоторной сферы и интеллекта, то к концу уже дошкольного периода, по данным ряда авторов (Н.В. Симонова, Э.С. Калижнюк, И.А. Смирнова и др.), значительная часть детей приобретает необходимую готовность для усвоения школьной программы.

Адаптация пространственных и предметных ресурсов

В социальной адаптации существует два направления:

1. Адаптация человека к среде.
2. Приспособление окружающей обстановки к человеку.

Согласно принципу оптимальности, желательно, чтобы процесс достигал не просто несколько лучшего, а наилучшего для данной системы уровня своего функционирования. Избранная форма и вариант получения образования может изменяться в зависимости от познавательных возможностей и академических успехов ребенка, его физической и психической работоспособности.

Главная особая образовательная потребность детей с нарушениями ОДА – это необходимость моделирования специальной предметно-развивающей среды, которая определяет интенсивность воздействия окружающего мира на ребенка и обеспечивает его комфортное и безопасное жизненное пространство. Пространственная и предметная организация среды облегчает адаптацию ребенка к изменяющимся обстоятельствам жизни и создает оптимальные для него условия усвоения образовательных программ.

Функциональный уровень ребенка может быть значительно повышен за счет специальных средств и приспособлений, способствующих созданию *доступной (безбарьерной) среды* – оптимальных условий для самостоятельных действий в окружающей обстановке. Такая среда служит профилактикой появления вторичных осложнений, компенсирует физические ограничения ребенка, способствует развитию физиологически правильных двигательных актов,

стимулирует собственную двигательную активность, содействует формированию навыков самообслуживания.

Степень «безбарьерности» окружающей среды влияет на уровень жизнедеятельности и социальной адаптации учащихся с нарушениями функций ОДА, качество образовательного процесса, отношение ближайшего социального окружения. При этом большинство учащихся с двигательными нарушениями нуждаются не только в медицинской, но и в психолого-педагогической и коррекционной помощи, создании свободного доступа в учреждение образования, помещения в самом учреждении образования, организации адаптивного образовательного пространства.

В мире насчитывается более 5000 вспомогательных средств для лиц с церебральными параличами, которые можно классифицировать следующим образом:

- специально приспособленное здание (пандусы; поручни, ручки, скобки, за которые ребенок может держаться стоя и передвигаться); туалеты; лифты для зданий, имеющих более 1 этажа; съезды на тротуарах и другие приспособления);

- специальное оборудование учреждения (при расстановке мебели и игрового оборудования следует учесть недостаточную координированность и устойчивость детей с нарушениями ОДА). В групповом пространстве на пути движения не должно быть острых углов, полы необходимо застелить мягким ковровым покрытием и расположить на них различные валики, подушечки и т.п.;

- средства передвижения: кресло-каталка (с ручным или электрическим приводом); каталка-кровать; трехколесный велосипед (с мотором и без него); автомобиль, приспособленный для инвалида (управление, подъемник для посадки), подъемники для пересаживания и др.;

- ортопедическая обувь и ортопедические приспособления;

- специальная мебель и специальные приборы для обучения (ручки и карандаши-держатели, утяжелители для рук), мягкие маты, специальные игрушки, отвечающие санитарно-гигиеническим требованиям и особенностям детей;

- средства, облегчающие самообслуживание (специальные тарелки, чашки, ложки);

- тренажеры для развития манипулятивных функций рук;

- приспособления для дверей (автоматическое открывание), для лестницы (площадка подъемник); для туалета (стульчик, ручки и перила, подъемник для ванны);

- адаптированные туалеты, включающие в себя кушетки для смены памперсов;

- средства, помогающие вступать в коммуникацию: говорить, писать, читать, разговаривать по телефону (планшеты, коммуникаторы, специальная клавиатура, свичкнопки, электронные книги, лупа и пр.);

- компьютеры и программное обеспечение: альтернативные способы загрузки и вывода данных;

- подъемники, велотренажеры, коврики;

- зал для занятий ЛФК с дополнительным оборудованием (тренажеры, маты, вертикализатор;

- оборудование сенсорной комнаты для релаксации;

- специально оборудованные мастерские для развития профессиональных навыков;

- микроавтобус с подъемником.

Первая проблема для учащегося с нарушениями функций ОДА обычно состоит в том, чтобы добраться до учреждения образования и войти в само здание или помещение. На пути к объекту не должно быть никаких препятствий – ровное дорожное покрытие, свободный пешеходный путь с шириной не менее 1,5 м, толщиной швов между плитками не более 10 мм, цвет и фактура поверхности тротуарного покрытия в местах, требующих повышенного внимания, контрастирует с основной частью пути на протяжении не менее 0,8 м, наличие съездов /заездов на тротуар (уклон не более 10%, длина площадки перед началом съезда – 0,8 м).

Вход в школу обычно начинается с лестницы. Простой пандус или наклонный помост даст ребенку возможность обойтись без ступенек и входить в здание самостоятельно. По стандартам

ширина пандуса должна быть не менее 1,2 м, уклон марша при длине пандуса до 10 м – не более 10%, при длине от 10 до 15 м – не более 6%; высота подъема марша (наклонной плоскости) пандуса не более 0,8 м; горизонтальные площадки при прямом движении длиной не менее 1,5 м.

Для лиц, умеющих ходить, но с расстройствами равновесия, желательно иметь перила с высотой поручней над поверхностью площадки, проступи 0,7 и 0,9 м; длина поручней больше марша на 0,3 м с обеих сторон; концы поручней загибаются вниз. При наличии ограничительных бортиков с двух сторон высота их не менее 50 мм.

Тип входа – лестница или высокая ступенька с высотой не более 120 мм, шириной не менее 400 мм. Дверь – порог отсутствует или до 2,5 см; ширина дверного проема в свету не менее 90 см. Немаловажная деталь — двери должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз. Помещение для занятий должно находиться рядом с входом, чтобы ребенок мог добраться до него быстро и без проблем. Нужно иметь в виду, что человеку с двигательными нарушениями требуется больше окружающего пространства для свободного передвижения, чем обычному человеку.

В целом ряде случаев необходимо оборудование комнаты, коридора, вдоль которых передвигается такой ребенок, дополнительными ручками, специальными поручнями. Они могут быть укреплены как в стене, так и подвешены к потолку. Следует предусмотреть, что создание большего трения за счет шероховатых поверхностей напольных покрытий, подложек на поручни кресла, коляски поможет не только избежать опасности поскользнуться, но также расширить двигательные возможности физически ослабленного человека.

При адаптации пространства класса следует учитывать такие показатели:

дверной проем без порогов шириной не менее 80 см;

парты расположены на расстоянии 80–100 см друг от друга, а расстояние между рядами не менее 120 см, чтобы было доступно для проезда на инвалидной коляске;

выключатель находится на высоте вытянутой руки ребенка, сидящего в коляске;

школьная доска оснащена механизмом регулирования высоты;

при передвижении ребенка с помощью ходунков и костылей необходимо установить поручни под доской и вдоль стен до рабочего места – это позволит придать стабильность и уверенность ребенку в положении стоя;

пространство под умывальником должно быть доступно для подъезда на коляске.

Моделирование пространственной и предметной организации среды облегчает адаптацию ребенка к изменяющимся обстоятельствам жизни и создает оптимальные для него условия усвоения образовательных программ и технологий. В этом процессе большое значение придается вертикализации положения ребенка, что обеспечивает ему необходимый уровень активности. *Вертикализатор или стендер* (техническое средство реабилитации изготавливается в производственных условиях) облегчает контроль и изолированные движения головы, способствует выпрямлению тела по вертикали, предотвращает появление контрактур. Находясь в стендере, ребенок развивает восприятие собственного веса, видит большую часть окружающего пространства, улучшается функционирование рук. Активная позиция стоя оказывает позитивное воздействие на кровообращение и пищеварение. В стендере ребенок может находиться до нескольких часов в день, однако режим вертикализации подбирается индивидуально и описывается в индивидуальной программе сопровождения.

При тяжелых и сочетанных формах церебральных параличей, дисплазиях тазобедренных суставов могут быть противопоказания к вертикализации или временные ограничения. В этом случае весь объем получаемой ребенком информации в горизонтальном положении должен быть продублирован в вертикальном положении по окончании срока действия ограничения.

Одно из требований к педагогам – *соблюдение индивидуального двигательного и ортопедического режима* учащихся с нарушениями ОДА. В соответствии с рекомендациями врача-ортопеда или инструктора ЛФК определяются правила посадки и передвижения ребенка с использованием технических средств реабилитации, рефлекс-запрещающие позиции, т.е. позы, которые взрослый придает ребенку для снижения активности патологических рефлексов и нормализации мышечного тонуса, что в значительной степени облегчает возможность

осуществления движений. При организации функциональной среды большое значение придается *малым вспомогательным приспособлениям*. Для фиксации ребенка в рефлекс-запрещающей позиции используют различные ортопедические приспособления (валики, мешочки с песком и т.д.). Соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные моменты и оказывает положительное влияние на стабилизацию двигательного статуса ребенка.

Детям с нарушениями функций ОДА нельзя длительное время сидеть с согнутыми ногами, подолгу находиться в одном и том же положении, надо как можно чаще менять их, преодолевая позу эмбриона и портного. Во время бодрствования (как занятий, как и в свободное время) рекомендуется менять положение тела: сидя на стуле, в коляске, стоя, стоя на коленях, лежа на спине, боку, животе. При этом оставаться в одной и той же позе не более 20 минут. Если ребенок не обеспечен специальным оборудованием для сидения, передвижения, то 80% энергии он тратит на удержание позы, а не на усвоение материала. Кроме того, постоянное пребывание в патологической, не функциональной позе, приводит к тому, что физическое состояние ребенка постоянно ухудшается, появляются деформации, контрактуры (фиброзная неподвижность сустава, окоченелость), боли, в результате качество жизни ребенка снижается, а степень «инвалидизации» увеличивается.

С целью профилактики патологических стереотипных поз и движений телу придают такие положения в пространстве, в которых формируются физиологически правильные стереотипы. Для этого используются различные вспомогательные приспособления и технические средства с целью поддержания позы, сохранения равновесия и устойчивости: специальные укладки, ортезы, кресла-корсеты, вертикализаторы. Функциональную позу (сидя на стуле, лежа на животе, на спине) можно придать с помощью *клиньев и валиков*. Они могут быть различного размера в зависимости от возраста ребенка и целей применения. Основное правило при изготовлении клина – острый угол должен составлять 15 градусов.

Фиксирующие устройства для стояния, вертикального сидения, удержания головы по средней линии тела, необходимо закреплять так, чтобы ребенок мог видеть свои руки. Допускается использование наклонных досок, матрасов, клиновидных опор для того, чтобы в состоянии лежа ребенок мог участвовать в занятии.

Создание образовательного пространства — это и организация *рабочего места* для занятий с ребенком. Рабочее место обучающегося должно обеспечивать ему комфортное и удобное положение, создавать условия для полноценного восприятия и организации активных действий. Это достигается за счет подбора мебели и технических средств (укладок, реклинаторов и пр.) в соответствии с антропометрическими данными ребенка (ростом, весом), спецификой двигательных нарушений (спастикой или гипотонусом, наличием гиперкинезов и др.). При детском церебральном параличе безопасным является положение ребенка в рефлекс-запрещающих позициях, с фиксацией конечностей и головы, с частой сменой положения (с интервалом 10–15 минут). Необходимо также достаточное освещение, минимальное количество предметов в поле зрения ребенка, специальные приспособления для их закрепления на поверхности стола и др.

При адаптации рабочего места ребенку придают положение сидя в специальном стуле или инвалидном кресле. Они должны давать возможность такому учащемуся хорошо и свободно управлять головой и туловищем, удерживать и сохранять равновесие, позволять свободно двигать ногами и плечами. Любое приспособление для сидения должно быть стабильно и позволять ребенку действовать максимально активно. Ребенок должен сидеть так, чтобы нижняя часть позвоночника соприкасалась со спинкой стула; дополнительно можно использовать клиновидную подушку, изготовленную из поролона, расположив ее на сиденье острым углом к спинке, тем самым можно предотвратить соскальзывание со стула; ноги согнуты в тазобедренных, коленных и голеностопных суставах примерно на 90 градусов; расстояние между подколенной впадиной и передним краем поверхности сидения равно толщине двух пальцев; ступни стоят ровно на полу или подножке; расстояние от колен до парты около 20 см, а в положении сидя руки должны быть согнуты в локтях примерно на 90 градусов.

Для того чтобы добиться более удобного положения во время учебных занятий или приема пищи, необходимо провести регулировку высоты стола и сидений. Кроме специальных механических устройств это можно сделать путем насадок на ножки мебели, разнообразных накладок и подстилок. В некоторых случаях преодолеть трудности дотягивания до отдельных предметов и взятия их в руки позволяет использование магнитов. Это, а также жесткое стационарное закрепление мебели, отдельных видов посуды и учебного оборудования, установка ограничителей будет способствовать развитию у ребенка чувства уверенности и безопасности. Важно, чтобы образовательная среда обеспечивала мобильность детей и способствовала их хорошему настроению.

В *кондуктивной педагогике* (от лат. *сводить воедино*), основывающейся на целостном подходе к развитию физических и умственных способностей детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, формулируется 10 основных принципов лечебной игры, при незначительной модификации они актуальны и для учебного процесса.

1. Модификация игры (задания) в соответствии с потребностями образовательного процесса. Адаптация поведения педагога (кондуктолога) к уровню ребенка.
2. Ограничение количества игр и игрушек (объектов), чтобы не рассеивать внимание ребенка.
3. Правильный выбор степени трудности игры (задания).
4. Повторение ребенком упражнений в игровой форме.
5. Соответствующий возможностям ребенка темп игры (работы).
6. Прекращение занятия до наступления пресыщения.
7. Принцип – малыми шагами к большому результату.
8. Использование специального оборудования (мебели, игрушек).
9. Проведение индивидуальных игр для выработки самостоятельности.
10. Использование комплексных игр для одновременного развития психомоторных функций, социальной адаптации, предотвращения комплекса неполноценности.

Предметы (игрушки) должны быть крупными и относительно тяжелыми. Особое предпочтение следует отдавать звенящим мячам, пальчиковым куклам. Весьма желательны любые мягкие игрушки с тактильными наполнителями (варианты: горох, бобы, фасоль, крупы, стружка и др.).

Для любого действия очень важен словесный ритмический зачин (различные виды речевок). Структурированный установленный ежедневный ритм необязательно выглядит скучным для ученика с проблемами концентрации внимания. Ребенок может чувствовать себя спокойно, зная точно, что произойдет в любое время. Однако всегда должно быть место для инициативы ребенка в отношении незапланированной деятельности.

Включение в образовательный процесс

В рамках введения в школьную жизнь учащиеся с нарушениями функций ОДА проходят период адаптации к условиям обучения, что включает помимо выдвинутых программных требований, подгонку учебного оборудования в классе, личных школьных принадлежностей в соответствии с особенностями физического развития ребенка, «вживание» в режим дня с развитием ориентировки во времени, ознакомление с маршрутом от дома до школы и передвижения в школьном здании, т.е. развитие пространственно-временной ориентировки.

Коррекционная направленность образовательного процесса предполагает применение специальных методов и приемов в обучении и воспитании, активного использования принципа индивидуального подхода в развитии мелкой моторики, мышления и речи, сенсорного воспитания, формирования пространственного анализа и синтеза, временных понятий и представлений. Крайне важно организовать познание ребенком своих потребностей, научить его выбирать приятные раздражители, вырабатывать привязанности, воздействовать на восприятие. Например, «Я знаю, чего я хочу и чего мне не хочется»; «Если будет шумно, то я заткну себе уши, приглушу музыку, радио, телевизор и т.п.»; «Если будет темно, я могу зажечь свет»; «Если будет холодно, надену свитер» и т.д.

Дети с повреждением мозга часто значительно легче отвлекаются, чем другие дети. События, происходящие за окном класса, гораздо более интересны для них, чем любая увлекательная деятельность на доске во время урока. Звуки или шум внутри или за пределами классной комнаты немедленно привлекут внимание, пальцы и глаза найдут любой предмет или материал, оставленный на парте, который не используется в данный момент. Многие дети с ДЦП настолько поглощены деталями, что они упускают из виду общую картину. Этот феномен проявляется различными путями. Например, ребенок может читать что-то и запоминать только отдельные фрагменты, полностью упуская общий смысл текста.

У детей с церебральным параличом или различными поражениями мозга зачастую отсутствует способность спокойно сидеть, сосредоточившись на каком-то задании в течение определенного времени, а также работать самостоятельно. Это может проявляться посредством повышенной активности, моторного возбуждения и беспокойства. Учитель может помочь ребенку развить у себя способность к сосредоточению при следующих условиях:

- ◆ давая ребенку задания, с которыми он может справиться;
- ◆ усадив ребенка в удобную позу;
- ◆ разместив перед ним предметы таким образом, чтобы это максимально отвечало способности ребенка к фокусированию внимания и не вызывало судорог;
- ◆ устранив отвлекающие моменты: ненужные в данный момент предметы, шум и т. п.
- ◆ в случае необходимости взрослый должен сидеть рядом с ребенком, пока тот работает.

Для того чтобы узнать, как можно наилучшим образом помочь ребенку в обучении, следует уметь установить контакт с ним и начать общаться, иметь представление о его фактических способностях, о возможных способах выражения им своих желаний и предпочтений, а также знать, какие игрушки, вещи, инструменты, учебные пособия и пр. он может использовать контролируемым образом.

Особенности формирования школьных навыков

Многие дети с поражением мозга в работе не отдают предпочтения какой-либо одной руке, зачастую переходя с одной руки на другую. Это так называемое «нестабильное доминирование». Для того чтобы облегчить процесс обучения письму, необходимо выявить, какая рука является доминирующей. Если у ребенка парализована только одна сторона тела (гемиплегия), то он, как правило, пользуется для письма здоровой рукой. Пишущая рука необязательно будет доминирующей, которой ребенок пользуется для выполнения большинства функций. Дети с двусторонним параличом обычно используют для письма менее пораженную руку. Другой рукой в ряде случаев он может поддерживать пишущую руку. Следует поощрять использование ребенком доминирующей руки для выполнения максимально большего числа операций. Активизации функционирования будут способствовать такие упражнения, как бросание мячей, начиная с маленьких и переходя к большим; строительство башен; самостоятельная еда и питье; удержание карандаша доминирующей рукой; рисование.

При обучении *письму* необходимо уточнить и закрепить ряд пространственных понятий: верх – низ, справа – слева, прямой – изогнутый. Они используются для объяснения того, как выглядят буквы и из каких элементов они состоят, что имеет важное значение для правильного написания букв. Даже когда проблемы, связанные с определением направления, носят серьезный характер, это не должно препятствовать дальнейшему обучению.

Для улучшения процесса обучения и письма, в частности, для детей с нарушениями функций мелкой моторики необходимо тщательно подбирать *школьно-письменные принадлежности*. Чтобы тетрадь или листы бумаги не двигались по столу, их можно закрепить клейкой лентой, степлером, прищепкой или прижать резинкой, либо каким-то тяжелым предметом. Может помочь и шероховатая подложка, которая не дает скользить книгам и бумагам. Желательно, чтобы парта регулировалась таким образом, чтобы ребенок находился в наиболее удобном для работы положении. Письменные принадлежности надо располагать таким образом, чтобы ребенок сам мог до них дотянуться без посторонней помощи.

Карандаши, ручки, мелки должны быть достаточно толстыми, чтобы их было удобно держать и пальцы не немели. Некоторым детям для удержания ручки, карандаша (фломастера,

маркера, кисточки) требуются разнообразные насадки, фиксаторы в соответствии с размером кисти и степени ее функциональности. Для утолщения может использоваться полая поролоновая трубка, либо резиновый шарик, кольцо с отверстием, в которое вставляется карандаш. Также практикуется обмотка плотной тканью или кожей. Движения руки можно корректировать утяжелителями. Способ адаптации школьно-письменных принадлежностей зависит от вида захвата предметов и подбирается индивидуально.

Особенности оценивания результатов обучения

При обучении всегда большое значение имеет оценка результатов. Учащийся сам должен постоянно осознавать, что он усваивает новый материал и делает успехи, даже если они кажутся небольшими, а их достижение занимает много времени. Похвала и поощрение должны быть естественной частью повседневной работы с тем, чтобы создать у ребенка ощущение успеха и прогресса.

При оценивании устного ответа и чтения учитель обязательно должен учитывать речевые особенности и ни в коем случае не снижать отметки, особенно на начальных этапах обучения, за скандированность речи, недостаточную интонационную выразительность, замедленный темп и отсутствие плавности.

В тех случаях, когда у детей с церебральным параличом отмечается неправильное произнесение звуков разной степени выраженности, а также возникновение спазмов в речи в начале или в середине предложения, рекомендуется дать учащемуся время для подготовки к ответу, обратившись сначала с вопросом ко всему классу.

Основные виды деятельности педагога в инклюзивном классе:

- ◆ наблюдение за ребенком в игровых и жизненных ситуациях с последующей записью необходимых сведений в дневнике;
- ◆ обсуждение особенностей ребенка со специалистами: учителем-дефектологом, логопедом, психологом, невропатологом и др.;
- ◆ участие в разработке индивидуальных коррекционно-развивающих карт;
- ◆ стимулирование внутренней активности ученика;
- ◆ обеспечение ситуаций успеха в развитии личности.

Таким образом, основные задачи и направления педагогической работы с учащимися с нарушениями функций ОДА можно свести к следующим пунктам:

1. Организация комплексного сопровождения.
2. Выбор оптимальной формы и варианта получения образования.
3. Адаптация ребенка в учреждении образования.
4. Улучшение условий доступности образования.
5. Оказание эрготерапевтической консультации.
6. Разработка единой системы дифференциальной диагностики.
7. Совершенствование содержания и организации коррекционных занятий.
8. Создание психофизиологической основы для развития разных видов деятельности.
9. Формирование и развитие навыков самообслуживания, коммуникации, игровой и учебной деятельности.
10. Обеспечение необходимой двигательной активности ребенка в соответствии с его диагнозом.
11. Применение при необходимости коммуникативного метода с использованием пиктограмм.
12. Проведение психологических тренингов.
13. Предъявление «разумных требований» к результатам обучения!

Планируя содержание индивидуальных занятий необходимо исключить:

- ✓ напряжение, которое может возникать в результате изматывающего мышечного тренинга, силовых двигательных упражнений;
- ✓ возможность сильного растяжения мышц (например, рук или ног), возникающего при выполнении общефизических упражнений или игр, которые вызывают напряжение суставов (например, сидеть на корточках или на пятках);

- ✓ переохлаждение.

Также необходимо помнить:

- ✓ при вставании оказывать помощь или предоставлять опоры в виде подставки, стула;

- ✓ проводя упражнения на полу не допускать, чтобы ребенок сидел на пятках;

- ✓ при проведении игр и упражнений следить за тем, чтобы дети со спастической диплегией использовали по возможности обе руки;

- ✓ детям с судорожным синдромом принципиально важно избегать выполнения круговых движений, гимнастических упражнений на снарядах (например, лазание по канату);

- ✓ нельзя игнорировать просьбы детей типа: «Мне нужно передохнуть» или «Я больше не могу». Грубая ошибка при проявлении усталости или из-за опасения перегрузки, педагог сразу же усаживает детей, стараясь обеспечить им пассивный отдых. В подобной ситуации лучше предложить им выполнить другие физические упражнения, облегченного характера, или дыхательную гимнастику.

(См. учебно-методическое пособие «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов», часть 3).

1.11. Специфика создания специальных условий для детей с трудностями обучения, обусловленными нарушениями психического развития, в инклюзивном образовании

Психолого-педагогическая характеристика учащихся с нарушениями психического развития (трудностями обучения). Средовый комплекс для детей с нарушениями психического развития. Адаптация пространства (структурирование пространства; сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем месте). Адаптация предметных ресурсов (дозированный объем учебного материала, адаптированные и модифицированные в соответствии с особыми образовательными потребностями учебники и рабочие тетради; предметные коллекции в соответствии с программой обучения; учебные материалы и оборудование, оснащенное специальными приспособлениями (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы); вариативная в цвете наглядность; электронные средства обучения).

Организационно-смысловые ресурсы: соблюдение режима дня и учебных занятий (труда и отдыха) детей; дозировка интеллектуальной нагрузки; адаптированная образовательная программа, определяющая потребность в использовании специальных методов и приемов, облегчающих усвоение учебного материала, конкретное содержание каждого раздела программы по каждому предмету; проведение стимулирующих и коррекционно-развивающих занятий. Социально-психологические ресурсы: включение в учебное взаимодействие с одноклассниками; создание здорового социально-психологического климата в классе.

(См. учебно-методическое пособие «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов», часть 1).

1.12. Специфика создания специальных условий для детей с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивном образовании

Характеристика особых образовательных потребностей (ООП) детей с интеллектуальной недостаточностью: ООП, связанные со спецификой их соматического состояния; ООП, связанные со спецификой их деятельности; ООП, связанные со спецификой их познавательной сферы; ООП, связанные со спецификой личности и социальной адаптации детей с нарушениями интеллекта.

Средовый комплекс для детей с нарушениями интеллекта. Адаптация пространства (структурирование пространства; сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем поле, рабочем месте, в закрытом и открытом пространстве; организация безопасных маршрутов). Адаптация предметных ресурсов (адаптированные и модифицированные в соответствии с ООП детей с нарушениями интеллекта учебники и рабочие тетради; предметные коллекции в соответствии с программой обучения; учебные материалы и оборудование, оснащенное

специальными приспособлениями (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы); многочисленная вариативная наглядность; технические средства обучения, специальные компьютерные программы).

Организационно-смысловые ресурсы: построение жизнедеятельности детей в соответствии с жизненным ритмом; дозировка интеллектуальной нагрузки; адаптированная образовательная программа; введение специальных коррекционных занятий, включение в процесс обучения коррекционно-развивающих упражнений; правила, регулирующие взаимодействия и отношения с окружающим миром.

Социально-психологические ресурсы: организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением интеллекта, реализация профилактического направления деятельности группы; пропедевтический (адаптационный) период вхождения в новые социальные условия. выстраивание новых социальных отношений через активное и продуктивное

(См. учебно-методическое пособие «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов», часть 1).

1.13. Специфика создания специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном образовании

Характеристика особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Учет особенностей психического развития детей с РАС для построения адекватной образовательной среды. Адаптация пространства и предметных ресурсов для детей с РАС. Создание специальных зон: умственного развития (языковые, математические, географические, историко-краеведческие); речевого развития (речевые уголки); творчества (сцена, подиум, рисовальная стена); двигательной активности (горки, лесенки, маты, мягкие стенки); отдыха; сенсорного развития (сенсорные уголки, коврики, сенсорные сады).

Варианты индивидуального рабочего места ребенка с РАС. Использование сигнальных опор, визуальных алгоритмов деятельности и систем поощрения в образовательном процессе. Индивидуально дозированное введение в ситуацию обучения в группе детей. Создание условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребёнка, дозирующих введение в его жизнь новизны. Отработка форм адекватного учебного поведения ребёнка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем. Временно-пространственная структура образовательной среды, поддерживающая учебную деятельность ребёнка с РАС. Организация обучения с учётом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме. Индивидуализация программы обучения. Оценка достижений ребёнка с учётом специфики шкалы простого и сложного при аутизме. Индивидуально дозированное и постепенное расширение образовательного пространства ребёнка с РАС.

(См. учебно-методическое пособие «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов», часть 2).

1.14. Специфика создания специальных условий для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в инклюзивном образовании

Характеристика особых образовательных потребностей детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). Средовой комплекс для детей с СДВГ. Адаптация пространства классного помещения для организации обучения ребенка с СДВГ; типы рабочих мест и расположение в классе учащихся с СДВГ. Структурирование рабочего времени ученика с СДВГ, использование сигнальных опор. Контроль и оценка поведения ученика с СДВГ как фактор успешности организации обучения. Требования к объему, сложности и длительности выполнения заданий учащимися с СДВГ. Способы предъявления учебных заданий детям с СДВГ. Стратегии преодоления особенностей внимания детей с СДВГ. Полиmodalный подход в обучении. Принципы управления поведением детей с СДВГ в школе. Символическая экономика: использование жетонов.

(См. учебно-методическое пособие «Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов», часть 2).

20 вещей, которые нужно знать, если вы любите человека с дефицитом внимания (По статье психолога Джун Силни)

— На самом деле, любить человека с СДВГ трудно. Вы никогда не знаете, что сказать. Это как гулять по минному полю: вы ходите на цыпочках, но понятия не имеете, какой шаг (или слово) вызовет взрыв эмоций.

Люди с СДВГ страдают. Жизнь для них сложнее, чем для большинства. Их блестящие умы постоянно находятся в хороводе проектирования, придумывания, сочинения и никогда не отдыхают. Представьте себе: это все равно, что иметь в голове карусель, которая ни на секунду не прекращает вращение.

Истинная любовь безусловна, но СДВГ проверяет ваши пределы любви. Будь то ваш ребенок, друг или супруг — ни одни отношения не смогут избежать этой проверки. И лучший способ принести мир вам обоим — научиться мыслить немного по-другому.

Вот что происходит в голове у таких людей:

1. Их ум постоянно находится в состоянии активности

Мозг человека с СДВГ все время активен. В нем нет кнопки включения/переключения. Его невозможно искусственно затормозить. Это бремя, которым нужно научиться управлять.

2. Они слушают, но не воспринимают, что им говорят

Человек с СДВГ будет смотреть на вас, слушать вас, наблюдать, как шевелятся ваши губы, но после первых пяти ваших слов его ум будет уже далеко. Они по-прежнему слышат вас, но думают о том, как часто вы моргаете, или о том, что ваша прическа растрепалась.

3. Им трудно сосредоточиться на задаче

Вместо того чтобы сфокусироваться на чем-то прямо перед ними, люди с СДВГ рассматривают цвета в картине на стене. Как блуждающие в лабиринте, они начинают двигаться в одном направлении, но постоянно сворачивают, чтобы найти выход.

4. Они беспокойны

Как мыслители они чувствительны к тому, что происходит вокруг них. В шумном ресторане они могут себя чувствовать так же, как вы ощущали бы себя в первом ряду на концерте «Металлики». Крохотная плохая новость может запустить в них режим конца света.

5. Они не могут сосредоточиться из-за эмоций

Если их что-то беспокоит или они чем-то расстроены, люди с СДВГ не могут сосредоточиться ни на чем другом. Это сводит концентрацию на работе, беседе или социальной ситуации к минимуму.

6. Они концентрируются слишком интенсивно

Если что-то вызывает интерес у людей с СДВГ, то они ныряют в работу, как аквалангисты в глубины океана.

7. Им трудно отказаться от задачи в процессе выполнения

И они могут оставаться в глубинах океана часами. Даже когда их кислород будет на исходе, наслаждаясь видами, они не поднимутся вверх, пока не почувствуют окончательное истощение.

8. Они не в состоянии регулировать свои эмоции

У человека с СДВГ эмоции безудержны, не знают пропорций и ограничений. Запутанные провода в их блестящих умах затрудняют обработку мыслей и эмоций. Им нужно дополнительное время, чтобы упорядочить эти системы и заставить их работать должным образом.

9. У них случаются словесные всплески

Они импульсивно говорят все, что думают, поэтому у таких людей часто вырываются слова, о которых они потом жалеют. Для них почти невозможно «редактировать» речь перед тем, как она будет произнесена.

10. Они неловко чувствуют себя в обществе

Понимая, что они отличаются от других, люди с СДВГ часто ощущают дискомфорт в социальной жизни. Они боятся, что сболтнут глупость или среагируют неправильно. Уклонение помогает им чувствовать себя в безопасности.

11. Они глубоко интуитивны

Люди с СДВГ видят мир за пределами того, что лежит на поверхности. Это самый приятный аспект СДВГ. Это вдохновляющая черта творческих гениев. Изобретатели, художники, музыканты, писатели процветают благодаря ей.

12. Они мыслят вне рамок

Другой замечательный аспект СДВГ: они думают по-другому, и их абстрактные умы видят такие решения проблем, которых не видят люди с конкретным мышлением.

13. Они нетерпеливы и суетливы

Легко раздражаются, хотят, чтобы все происходило сразу, постоянно играют со своими телефонами, теребят волосы, качают ногой... Людям с СДВГ необходимо постоянное движение. Это их успокоительный дзен.

14. Они физически чувствительны

Карандаши слишком тяжелы для их рук. Волокна ткани, которые не почувствовал бы другой человек, вызывают зуд. Кровати неудобны. Еда имеет текстуры, которые вы даже не можете представить. Как принцесса из сказки, они могут почувствовать горошину под двадцатью матрасами.

15. Они дезорганизованны

Кучи являются их любимым методом организации. После того как задача решена, бумаги, связанные с ней, помещаются в кучу, где остаются до тех пор, пока куча не станет слишком высокой. Тогда человек с СДВГ чувствует себя перегруженным, расстроенным и расчищает все. Людям с СДВГ нужно быть осторожными, чтобы не превратиться в Плюшкина. Таким людям трудно держать вещи в порядке, потому что их мозг не функционирует в упорядоченном виде.

16. Им нужно пространство для движения

Когда они говорят по телефону или просто ведут беседу, люди с СДВГ чувствуют себя лучше в движении. Движение успокаивает и вносит ясность в их мысли.

17. Они избегают принятия решений

Принятие решений или выполнение заданий вовремя у них сопровождается борьбой. Это происходит не потому, что они ленивы или безответственны, а потому, что их умы полны вариантов и возможностей. Им легко избегать принятия решений, так как они больше сосредоточены на процессе мышления. Они живут в глубинах собственного разума.

18. Они не помнят простых задач

Другое парадоксальное свойство СДВГ — это память. Люди с СДВГ забывают забрать одежду из химчистки или купить молока. С другой стороны, они помнят каждый комментарий, цитату и номер телефона, услышанный в течение дня. Независимо от того, сколько напоминаний в телефоне будет установлено, их отвлеченный ум всегда будет в другом месте. Видимые элементы запомнить всегда легче. Вот почему на рабочем столе их компьютера всегда открыто 15 окон.

19. Они могут решать много задач одновременно

В связи с постоянной активностью их ума они способны переходить от задачи к задаче, не закрывая предыдущую. Чем больше делается сразу, тем лучше для них. Многозадачность является одним из их любимых дел.

20. Они увлечены всем, что делают

Когда человек с СДВГ делает что-то, он делает это с душой и сердцем. Они отдают все, что у них есть. Они проницательны и по-настоящему глубоко чувствуют.

Да, людей с СДВГ трудно любить, но понимание поможет вам открыть сердце и увидеть их прекрасную душу.

Источник: <http://www.adme.ru/svoboda-psihologiya/20-veschej-kotorye-nuzhno-znat-esli-vy-lyubite-cheloveka-s-deficitom-vnimaniya-792160/> © AdMe.ru

2. Практический раздел УМК (ЭУМК)

2.1. Содержание семинарских занятий для дневной формы получения образования.

2.1.1 Общая характеристика основных категорий детей с особенностями психофизического развития.

Теоретические вопросы: динамика развития объекта коррекционной (специальной) педагогики; трансформирование «дефектологического квадрата»; основные причины нарушений психофизического развития; критерии для классификации нарушений психофизического развития. Основные изменения в МКБ-11 (психические расстройства).

Практические задания:

Составить семантический ряд синонимичных терминов, используемых в качестве объекта коррекционной (специальной) педагогики.

Составить логическую разветвленную схему нарушений по типу развития.

Ознакомиться с Инструкцией о порядке выявления детей с особенностями психофизического развития и создания банка данных о них.

Провести анализ Республиканского банка данных детей с ОПФР по категориям и регионам.

2.1.2 Характеристика образовательного процесса детей с особенностями психофизического развития.

Теоретические вопросы: понятия «образовательный процесс», «участники образовательного процесса»; сущность процесса обучения и его виды; понятия «принципы и методы обучения», «стратегии обучения»; «стили обучения».

Практические задания:

Схематически представить структуру процесса обучения.

Провести сравнительный анализ особенностей процесса обучения учащихся с ОПФР.

Обосновать особенности реализации общедидактических принципов и методов обучения.

2.1.3 Организация образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования.

Вопросы и задания: определение и разбор понятия «содержание специального образования», критерии и показатели качества образования.

На основе образовательных программ выделить дифференцированные программные требования.

Составление и анализ индивидуальных планов и программ.

Анализ шкал оценивания.

Привести все возможные примеры альтернативных видов оценки.

Охарактеризовать семью как ресурс коррекционно-педагогической работы с детьми с ОПФР.

2.1.4 Особые образовательные потребности

Вопросы и задания: определение и разбор понятия «особые образовательные потребности».

Обсуждение, в каких аспектах можно проследить ООП.

Различие в дифференциации и индивидуализации обучения.

Определение видов коррекционных занятий для различных категорий детей с ОПФР,

Обоснование общего и специфического.

2.1.5 Специфика организации образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

Теоретические вопросы: понятия «безбарьерная среда», «образовательная среда», «средовый комплекс»; характеристика основных групп средовых ресурсов: предметные ресурсы, пространственные ресурсы; организационно-смысловые ресурсы; социально-психологические ресурсы. Этапы и принципы проектирования и моделирования средовых комплексов:

Практические задания:

Разработать режим дня и учебных занятий для ребенка с ОПФР (категория по выбору).

Составить рекомендации и подобрать упражнения для профилактики зрительного и интеллектуального утомления.

Проанализировать видеоматериалы по организации образовательной среды.

2.1.6. Алгоритм создания специальных условий для детей с ОПФР в учреждениях образования

Вопросы и задания:

понятия «ограничения жизнедеятельности», «особые образовательные потребности».

Составить план мониторинга соответствия специальных условий особым образовательным потребностям конкретного ребенка.

Произвести отбор средовых ресурсов обучения и воспитания для конкретного ребенка с ОПФР.

2.1.7 Специфика создания специальных условий для детей с нарушением слуха в инклюзивном образовании

Вопросы и задания:

Требования к организации речевой среды для учащихся с нарушением слуха, учет уровня их слухоречевого развития.

Подготовка и защита индивидуальных проектов.

2.1.8 Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании

Вопросы и задания:

Дидактические материалы для детей с нарушениями зрения, требования к адаптации иллюстративного и текстового материала.

Подготовка и защита индивидуальных проектов.

2.1.9 Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями речи в инклюзивном образовании

Вопросы и задания:

Поддерживающая тактика текущей коррекции речевых ошибок.

Разработка речевых памяток.

Подготовка и защита индивидуальных проектов.

2.1.10. Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании

Теоретические вопросы: виды двигательных ограничений; сущность понятия «безбарьерная среда» и концепция по её созданию; особенности познавательной деятельности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Практические задания:

Терминологический диктант.

Просмотр и анализ видеоматериалов.

Выбрать по каталогу реабилитационного оборудования приспособления для улучшения функционирования рук в зависимости от вида ограничений.

Составить «утренний эрготерапевтический маршрут» для ребенка со спастической диплегией.

2.1.11. Специфика создания специальных условий для детей с трудностями обучения, обусловленными нарушениями психического развития, в инклюзивном образовании

Вопросы и задания:

Включение в учебное взаимодействие с одноклассниками; создание здорового социально-психологического климата в классе

Подбор и анализ видеоматериалов,

Моделирование средовых ресурсов обучения и воспитания детей с трудностями обучения.

2.1.12 Специфика создания специальных условий для детей с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивном образовании

Теоретические вопросы: критерии оценки интеллекта, его виды; особенности познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Направленность *специальных коррекционных занятий*.

Практические задания:

Подготовить кейсы и провести их экспертизу.

Смоделировать средовые ресурсы обучения и воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью (легкой или умеренной степени).

Подобрать коррекционно-развивающие упражнения.

2.1.13. Специфика создания специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном образовании

Теоретические вопросы: анализ «аутистического спектра»; психолого-педагогическая характеристика детей с РАС.

Практические задания:

Подбор и обсуждение видеоматериалов с примерами адаптации средовых ресурсов.

Подготовить кейсы и провести их экспертизу.

Разработать варианты индивидуального рабочего места для учащихся с РАС.

Смоделировать средовые ресурсы обучения и воспитания ребенка с РАС (на основе видеоанализа).

Предложить варианты индивидуального рабочего места ребенка с РАС.

2.1.14. Специфика создания специальных условий для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в инклюзивном образовании

Вопросы и задания:

Стратегии преодоления особенностей внимания детей с СДВГ.

Моделирование средовых ресурсов обучения и воспитания ребенка с СДВГ на основе видеоанализа.

Подготовка и защита индивидуальных проектов.

2.2. Содержание семинарских занятий для заочной формы получения образования

2.2.1. Общая характеристика основных категорий детей с особенностями психофизического развития

Теоретические вопросы: динамика развития объекта коррекционной (специальной) педагогики; трансформирование «дефектологического квадрата»; основные причины нарушений психофизического развития; критерии для классификации нарушений психофизического развития. Основные изменения в МКБ-11 (психические расстройства).

Практические задания:

Составить семантический ряд синонимичных терминов, используемых в качестве объекта коррекционной (специальной) педагогики.

Составить логическую разветвленную схему нарушений по типу развития.

Ознакомиться с Инструкцией о порядке выявления детей с особенностями психофизического развития и создания банка данных о них.

Провести анализ Республиканского банка данных детей с ОПФР по категориям и регионам.

2.2.2. Характеристика образовательного процесса детей с особенностями психофизического развития (1 час).

Теоретические вопросы: понятия «образовательный процесс», «участники образовательного процесса»; сущность процесса обучения и его виды.

Практические задания:

Схематически представить структуру процесса обучения.

Выделить особенности процесса обучения учащихся с ОПФР

Обосновать особенности реализации общедидактических принципов и методов обучения.

2.2.3. Специфика организации образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития (1 час)

Теоретические вопросы: понятия «безбарьерная среда», «образовательная среда», «средовый комплекс»; характеристика основных групп средовых ресурсов: предметные ресурсы, пространственные ресурсы; организационно-смысловые ресурсы; социально-психологические ресурсы. Этапы и принципы проектирования и моделирования средовых комплексов:

Практические задания:

Разработать режим дня и учебных занятий для ребенка с ОПФР (категория по выбору).

Составить рекомендации и подобрать упражнения для профилактики зрительного и интеллектуального утомления.

Проанализировать видеоматериалы по организации образовательной среды.

2.2.4. *Алгоритм создания специальных условий для детей с ОПФР в учреждениях образования (1 час)*

Теоретические вопросы: понятия «ограничения жизнедеятельности», «особые образовательные потребности».

Практические задания:

Составить план мониторинга соответствия специальных условий особым образовательным потребностям конкретного ребенка.

Произвести отбор средовых ресурсов обучения и воспитания для конкретного ребенка с ОПФР.

2.2.5. *Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании (1 час)*

Теоретические вопросы: общая характеристика нарушений зрения, особенности познавательной деятельности детей с нарушениями зрения.

Практические задания:

Произвести отбор зрительных, тактильных и акустических сигнальных опор для детей с нарушениями зрения.

Проанализировать дидактические материалы для детей с нарушениями зрения с учетом требований к адаптации иллюстративного и текстового материала.

Смоделировать средовые ресурсы обучения и воспитания слабовидящего (незрячего) ребенка.

2.2.6. *Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями речи в инклюзивном образовании (1 час)*

Теоретические вопросы: общая характеристика нарушений речи, особенности познавательной деятельности детей с речевой патологией.

Практические задания:

Составить и проанализировать речевые памятки, правила речевого поведения, инструкции для выполнения заданий.

Смоделировать средовые ресурсы обучения и воспитания ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

2.2.7. *Специфика создания специальных условий для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в инклюзивном образовании (1 час)*

Теоретические вопросы: виды двигательных ограничений; сущность понятия «безбарьерная среда» и концепция по её созданию; особенности познавательной деятельности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Практические задания:

Терминологический диктант.

Просмотр и анализ видеоматериалов.

Выбрать по каталогу реабилитационного оборудования приспособления для улучшения функционирования рук в зависимости от вида ограничений.

Составить «утренний эрготерапевтический маршрут» для ребенка со спастической диплегией.

2.2.8. *Специфика создания специальных условий для детей с трудностями обучения, обусловленными нарушениями психического развития, в инклюзивном образовании (1 час)*

Теоретические вопросы: обсуждение примера параллельной терминологии; особенности познавательной деятельности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Практические задания:

Подготовить кейсы и провести их экспертизу.

Смоделировать средовые ресурсы обучения и воспитания ребенка с трудностями обучения, обусловленными нарушениями психического развития.

2.2.9. *Специфика создания специальных условий для детей с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивном образовании (1 час)*

Теоретические вопросы: критерии оценки интеллекта, его виды; особенности познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью).

Практические задания:

Подготовить кейсы и провести их экспертизу.

Смоделировать средовые ресурсы обучения и воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью (легкой или умеренной степени).

2.2.10. *Специфика создания специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном образовании (1 час)*

Теоретические вопросы: анализ «аутистического спектра»; психолого-педагогическая характеристика детей с РАС.

Практические задания:

Подготовить кейсы и провести их экспертизу.

Разработать варианты индивидуального рабочего места для учащихся с РАС.

Смоделировать средовые ресурсы обучения и воспитания ребенка с РАС (на основе видеоанализа).

3. Раздел контроля знаний

3.1. Вопросы к экзамену

1. Организация в Республике Беларусь учета детей, нуждающихся в специальном образовании.

2. Психолого-педагогическая классификация физических и (или) психических нарушений у ребенка для внесения в локальный банк данных.

3. Дайте анализ проблемы содержания образования обучающихся с ОПФР (учебные планы, программы, учебная литература).

4. Раскройте особенности образовательного процесса учащихся с ОПФР.

5. Раскройте особенности реализации общедидактических принципов и методов обучения.

6. Оценка качества образования. Приведите примеры альтернативных видов оценок.

7. Определите внешние и внутренние педагогические условия реализации инклюзивного образования.

8. Охарактеризуйте семью как ресурс коррекционно-педагогической работы с детьми с ОПФР.

9. Характеристика основных групп средовых ресурсов.

10. Проектирование и моделирование средовых комплексов: этапы, принципы.

11. Проанализируйте соответствие адаптации пространства класса необходимым показателям моделирования пространственной и предметной организация среды.

12. Алгоритм создания специальных условий для детей с ОПФР в учреждениях образования.

13. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха.

14. Средовый комплекс для детей с нарушением слуха.

15. Определите особые образовательные потребности и виды коррекционных занятий для детей с нарушением слуха.
16. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушениями зрения.
17. Средовый комплекс для детей с нарушениями зрения.
18. Определите особые образовательные потребности и виды коррекционных занятий для детей с нарушением зрения.
19. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи.
20. Средовый комплекс для детей с нарушениями речи.
21. Определите особые образовательные потребности и виды коррекционных занятий для детей с нарушением речи.
22. Выделите основные классификационные группы вспомогательных средств для лиц с нарушениями функций ОДА.
23. Определите особые образовательные потребности и виды коррекционных занятий для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.
24. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушениями интеллекта.
25. Определите особые образовательные потребности и виды коррекционных занятий для детей с трудностями обучения, обусловленными нарушением психического развития,
26. Средовый комплекс для детей для детей с трудностями обучения, обусловленными нарушением психического развития,
27. Средовый комплекс для детей с интеллектуальной недостаточностью.
28. Определите особые образовательные потребности и виды коррекционных занятий для детей с интеллектуальной недостаточностью.
29. Характеристика особых образовательных потребностей детей с РАС.
30. Средовый комплекс для детей с РАС.
31. Характеристика особых образовательных потребностей детей с СДВГ.
32. Средовый комплекс для детей с СДВГ.

3.2. Структура индивидуальных проектов к зачету по созданию специальных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей конкретного обучающегося (категория по выбору) на основе его психолого-педагогической характеристики.

Общие сведения о ребенке и его семье.

Имя, возраст, диагноз (состояние здоровья, степень утраты здоровья, статус по МКФ-ДП, как часто болеет, аллергические реакции и пр.).

Семейная ситуация, тип семьи.

Актуальный уровень развития ребенка.

Познавательная активность, внимание произвольное / непроизвольное, умственная и физическая работоспособность, запас знаний и представлений об окружающем, уровень речевого развития, коммуникативные умения и др. Особенности поведения.

Учебная деятельность.

Состояние школьных навыков. Особые образовательные потребности, влекущие создание специальных условий:

Адаптация пространства (описание и иллюстрации).

Адаптация предметных ресурсов (описание и иллюстрации).

4. Вспомогательный раздел УМК (ЭУМК)

4.2. Учебная программа <http://elib.bspu.by/handle/doc/46311>

4.3 Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020-

2030 годы [https://alldef.ru/ru/articles/almanac-](https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/?fbclid=IwAR3LhzXZuOJIFU5jQcGF4SQE7RajKzFJJHkMthLeVs5mTDcUtypgZRMqIok)

[36/?fbclid=IwAR3LhzXZuOJIFU5jQcGF4SQE7RajKzFJJHkMthLeVs5mTDcUtypgZRMqIok](https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/?fbclid=IwAR3LhzXZuOJIFU5jQcGF4SQE7RajKzFJJHkMthLeVs5mTDcUtypgZRMqIok)

4.3. Новая Международная классификация болезней

<https://medportal.ru/mednovosti/voz-opublikovala-novuyu-mezhdunarodnuyu-klassifikatsiyu-bolezney/>

4.4. Роль педагога в главных теориях в педагогике 21 века

<https://mel.fm/blog/angelina-fokina/61349-rol-pedagoga-v-glavnykh-teoriyakh-v-pedagogike-21-veka?fbclid=IwAR07x8wjop7NODe8UduKVUudxWE9xzgdwn4CvfeM-pz0OqYec4QjcMGEDN0>

4.5. Когда инклюзивное образование успешно? Четыре успешных примера и десять рекомендаций о том, при каких условиях инклюзия детей с серьезными нарушениями развития действительно работает и приносит пользу всем участникам процесса

<https://ok.ru/fondvykhod/topic/68801574800132>

4.6. Соловьева Т.А Новые требования к организации основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: первые результаты и задачи апробации. <http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php...>

4.7. Психолог Татьяна Ахутина о нарушениях, связанных с дисграфией, дислексией и дискалькулией <https://postnauka.ru/faq/84157>

4.8. Что такое невербальное расстройство обучения и как помочь ребенку при этом расстройстве? <https://www.fastfword.com/neverbalnoe-rasstrojstvo-obucheniya?fbclid=IwAR2V0QmTKXbBWFIFBpK0B19EKKYhodak79ZCDd94wWDAIEmoqlnFQenkpMA>

4.9. Дети впервые встретили Человека с ДЦП

<https://www.facebook.com/delonablago/videos/387932915296790/>

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. 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. Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 168 с.

2. 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. Ч. 1 / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 112 с.

3. 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. Ч. 2 / Н. В. Чурило, С. Л. Рубчя. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 140с.

Дополнительная литература

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. : Моск. гос. психолого-пед. ун-т, 2012. – 92 с.

2. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1999. – 224 с.

3. Бейлинсон, Л. С. Профессиональная речь логопеда: учеб.-метод. пособие / Л. С. Бейлинсон. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

4. Варенова, Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 352 с.

5. Возможности адаптации общеобразовательного материала для обучения в интегративной среде детей с нарушениями интеллектуального развития: Методические рекомендации / Авт.-сост. Ю. В. Афанасьева,

А. А. Еремина, Е. Н. Моргачева ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : Росс. ун-т дружбы народов, 2008. – 92 с.

6. 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 Моск. гос. пед. ун-та, 2014. – 227с.

7. Козорез, А. И. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе / А. И. Козорез. – М. : АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.

8. Королева, И. В. В моем классе учится ребенок с кохлеарным имплантом / И. В. Королева. – СПб: КАРО, 2014. – 104 с.

9. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Михальчи. – М. : Изд-во Юрайт, 2018. – 177 с.

10. 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.

11. 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.

12. Хаустов А. В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 1. – С. 1–12.