

# **СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ учащихся с особенностями психофизического развития**



# СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ учащихся с особенностями психофизического развития

Пособие для педагогических работников  
учреждений общего среднего и специального образования

Под редакцией  
О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой

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

Минск



Национальный институт образования  
2020

УДК 376.02-056.313  
ББК 74.3  
С57

А в т о р ы:

Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, Е. В. Рахманова, М. Е. Скивицкая,  
Л. В. Таболина, О. С. Хруль, В. А. Шинкаренко, Т. Н. Юрок

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра андрагогики факультета дополнительного профессионального образования Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент *Ю. В. Захарова*); директор государственного учреждения образования «Минский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» *О. В. Каплина*

**Содержание** современного образования учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования / Ю. Н. Кислякова [и др.] ; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. — Минск : Национальный институт образования, 2020. — 240 с.

ISBN 978-985-594-754-8.

В пособии представлены современные научно-теоретические основы образования лиц с особенностями психофизического развития, раскрыта специфика освоения содержания образования учащимися с интеллектуальной недостаточностью, нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи. Материал включает методические рекомендации по освоению содержания общего среднего образования лицами с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Предназначено для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования.

УДК 376.02-056.313  
ББК 74.3

---

ISBN 978-985-594-754-8

© Оформление. НМУ «Национальный институт образования», 2020

## Содержание

Введение .....	5
<b>1. Современные научно-теоретические основы образования лиц с особенностями психофизического развития .....</b>	<b>9</b>
1.1. Методологические подходы к образованию лиц с особенностями психофизического развития .....	9
1.2. Многоуровневость содержания образования лиц с особенностями психофизического развития .....	26
1.3. Основные аспекты оценки качества интегрированного (совместного) обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития .....	42
<b>2. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования .....</b>	<b>55</b>
<b>3. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебным предметам в условиях инклюзивного образования .....</b>	<b>91</b>
3.1. Научно-теоретическое обоснование возможности освоения содержания общего среднего образования лицами с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в условиях инклюзивного образования .....	91
3.2. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Математика» .....	108
3.3. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Русский язык» .....	126

3.4. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Русская литература» .....	136
3.5. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Человек и мир» .....	151
<b>4. Особенности освоения содержания специального образования учащимися с интеллектуальной недостаточностью .....</b>	<b>174</b>
4.1. Дидактические основы языковой культуры как средства социализации учащихся с интеллектуальной недостаточностью .....	174
4.2. Дидактические основы формирования социально-личностной компетенции при изучении учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» для детей с интеллектуальной недостаточностью .....	184
4.3. Характеристика ключевых образовательных компетенций при изучении учебного предмета «Человек и мир» учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью .....	210
<i>Заключение</i> .....	220
<i>Авторы</i> .....	223
<i>Список использованных источников</i> .....	224

## Введение

На современном этапе развития общества перед системой образования стоит задача создания качественно новых условий для оказания вариативной и адресной помощи детям с особенностями психофизического развития с целью их адаптации и интеграции в социокультурное пространство.

Доминирующим является тот факт, что образование развивается в сложной, открытой системе социальных, культурных и личностных условий, вследствие чего образование лиц с особенностями психофизического развития становится необходимым для их социализации в обществе. Обратим внимание на те нормативные требования, которые позволяют обеспечивать диалогическую самость различных образовательных культур и определяют научные основания происходящих процессов по совершенствованию интегрированного (совместного) обучения и воспитания.

Впервые возможность и необходимость совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей были законодательно закреплены в США, потом — в странах Скандинавии, других европейских государствах. В законодательстве разных стран отражаются, как правило, два ведущих положения: первое — ребенок с особенностями развития имеет право обучаться в обычной школе по месту жительства; второе — ему предоставляется все необходимое для удовлетворения особых образовательных потребностей.

С 1995 года в Республике Беларусь в соответствии с приказом Министра образования «Об утверждении Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития» от 18.08.1995 № 327

активно развивается интегрированное обучение и воспитание. В данном положении определены организационные, психолого-педагогические, финансовые механизмы процесса интеграции. Интегрированное обучение и воспитание создает основу для успешного развития инклюзивных процессов. Трансформации, изменения неизбежны, закономерны, но они должны быть взвешенными и научно обоснованными.

В настоящее время в Республике Беларусь ведется поступательная работа по переходу к инклюзивному образованию, что было отражено в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012—2016 гг. Государственной программой определено, что белорусское специальное образование должно соответствовать международным стандартам, действующим в отношении лиц с особенностями психофизического развития. Министерство образования разработало Концепцию развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития, наметив на 2020 год и далее увеличение количества учреждений образования, реализующих идеи инклюзивного образования (приказ Министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608). В течение трех лет (2018—2021 гг.) осуществляется республиканский экспериментальный проект «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития». Новизна экспериментального проекта заключается в проверке на практике различных вариантов форм (моделей) образования учащихся с особенностями психофизического развития на основе инклюзивного подхода. Наиболее значимыми проблемами, которые определяют пути совершенствования системы современного образования, повышения качества совместного образовательного процесса, его условий и результатов, являются:

- определение эффективных форм (моделей) организации совместного обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития

ностями психофизического развития и нормально развивающихся сверстников;

- разработка и апробация эффективного *методического обеспечения* реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития, направленного на решение социально-образовательных задач. Вариативный характер содержания обучения, перспективные технологии и методики позволят включать всех детей в совместное обучение, социальное взаимодействие и партнерские отношения, тем самым повышая качество обучения и воспитания.

Существенным фактором, влияющим на развитие системы образования лиц с особенностями психофизического развития, являются мировые тенденции в области социальной защиты лиц с инвалидностью, в частности, принятие Генеральной Ассамблеей ООН в 2006 году Конвенции о правах инвалидов. Ее в числе 124 стран мира в 2016 году ратифицировала наша республика. Данный международный документ требует от государств, подписавших Конвенцию, обеспечить людям с инвалидностью возможность пользоваться всеми правами человека и гражданина, жить в открытом и культурном обществе. В настоящее время осуществляется работа по созданию безбарьерной среды в учреждениях образования республики в соответствии с мероприятиями подпрограммы 4 «Безбарьерная среда жизнедеятельности инвалидов и физически ослабленных лиц» Государственной программы о социальной защите и содействии занятости населения на 2016—2020 гг., утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 30.01.2016 № 73. В Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года (приказ Министра образования Республики Беларусь от 29.11.2017 № 742) отражены значимые положения: совершенствование системы ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития,



достижение полного охвата необходимыми видами помощи для данных детей; повышение качественного уровня сформированности ключевых образовательных компетенций у лиц с особенностями психофизического развития и их жизне-способности.

Интегрированное (совместное) обучение и воспитание, инклюзивное образование привело к отказу от декларирования монопарадигмальности, одинаковости, единственно правильной и перспективной методики обучения. Общей универсалией является преобразование отражательно-адаптивного образования в творчески-преобразующее и признание важности подготовки жизнеспособной личности. Интегрированное (совместное) обучение и воспитание, инклюзивное образование рассматривается как деятельность на компетентностной основе (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская и др.). Учитываются особые образовательные потребности, создаются адаптивно-адаптирующие условия, осуществляется включение в образовательный процесс всех обучающихся с учетом принципов толерантной культуры, обеспечивается формирование социализационных жизненных компетенций.

Современное образование лиц с особенностями психофизического развития имеет гуманистическую (человеколюбие и признание каждого ребенка обучаемым) и гуманитарную (признание ценности одного человека, явления, факта) направленности, обуславливающие понимание необходимости качественной трансформации образовательного процесса на всех уровнях получения образования (Л. А. Зайцева, Е. М. Калинина, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская и др.). Включение учащихся в различный социокультурный контекст, приобщение к национальной культуре отношений, активизация социального взаимодействия позволяют изменить отношение к лицам с особенностями психофизического развития и достигнуть успеха в их обучении (С. Е. Гайдукевич, З. Г. Ермолович, Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская, В. И. Радионова, О. С. Хруль, Т. Н. Юрок и др.).

# 1. СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Методологические подходы к образованию лиц с особенностями психофизического развития

В современной науке широко используется ряд методологических подходов. Как правило, каждый подход имеет в своей основе определенное количество плодотворных идей, которые развиты далее в совокупность принципов и более конкретных методологических предписаний.

Определим современные научно-теоретические подходы к образованию лиц с особенностями психофизического развития.

В современном образовании меняются ориентиры. Специальная педагогика прежних лет ориентирована на формирование прочных знаний. Это была когнитивная наука. Сейчас в образовании главным ориентиром является ученик (человек), воспитание его как жизнеспособной личности. Личностное развитие достигается передачей социального опыта, включением обучающихся в активное взаимодействие. Соответственно меняется и методология. В широком смысле это учение, определяющее основы научно-теоретической и практической деятельности человека. Методология образования лиц с особенностями психофизического развития представляется как учение о способах познания и преобразования этой системы, является конструктивным учением, определяющим фундамент, прочную основу развития, реформирования современного образования как деятельностного образования на компетентностной основе. Решаются задачи не объяснения педагогических процессов и явлений, а построения новых,

которые бы удовлетворяли современным вызовам общества, потребностям, возможностям и способностям конкретного человека (ученика).

Доктор философских наук В. П. Старжинский отмечает, что целью педагогической методологии является «регламентация процесса культуротворчества для получения новаций» [1; с. 676—677]. Термином «культура» в специальной педагогике обозначается набор правил, норм и способов взаимодействия между участниками образовательного процесса. Она не передается по наследству, а развивается, изменяется под влиянием взаимодействия с социальным окружением.

Методология в специальной психологии (в отличие от педагогики) является когнитивным учением. Она решает задачи надежности, объективности знания об исследуемых объектах, в том числе и в педагогическом процессе. Методология в педагогике направляет и обосновывает преобразующую образовательную деятельность, в ней излагаются актуальные основы исследования.

Многозначность и многомерность специального образования выявила несостоятельность монометодологии (одного методологического подхода). Востребованными оказались новые философские учения и методологические подходы. В структуре научного знания выделяют три уровня: философский, общенаучный и конкретно-научный.

Первый уровень — философский — прежде был представлен диалектическим материализмом. Усиление значимости социокультурных феноменов, человеческого фактора обуславливает обращение к другим направлениям философии: *прагматизму* (отдается предпочтение практике и эмпирическим данным); *экзистенциализму* — философии существования в противовес рационалистической философии (свободы выбора и ответственности человека); *неопозитивизму* (ответы на вопросы можно найти только на основе научного метода); *детерминизму* (признание закономерной, универсальной взаимосвязи и взаимообусловленности явлений объективной

действительности); *объективизму* (признается приоритет здравого смысла); *иррационализму* (признаются непознаваемость мира разумом и роль бессознательных, интуитивных актов и установок) и др.

В толковании происходящих открытий трудно обойтись только философией диалектического материализма. Анализ собственных психических переживаний (интроспекция), сочетание рационального и иррационального позволяют предвосхищать перемены и сделать невозможное возможным. Относительность познания, отсутствие абсолютных истин в познании делают понятным признание отсутствия неправильных ответов, потому что «оба правы».

На втором (общенаучном) уровне выделяются следующие методологические подходы: *аксиологический* (определяет ценностное отношение к каждому ученику); *антропологический* (учитывает данные различных наук: нейрофизиологии, психотерапии, психологии, педагогики и др.); *системный* (отражает комплексное рассмотрение объекта как единого целого с позиции взаимосвязи всех его элементов и изучение каждого элемента системы в общем процессе); *онтологический* (отображает учение о бытии в течение всей жизни); *экзистенциальный* (обуславливает усиление индивидуализации обучения, внимания к личному опыту, самочувствию и переживанию каждого обучающегося); *гуманистический* (выражает толерантное, понимающее принятие ребенка с его индивидуальными особенностями, потребностями и возможностями).

На третьем (конкретно-научном) уровне выделяются следующие методологические подходы: *культурологический* (определяет необходимость учета социального опыта, интересов, культуры взаимодействия особенных и обычных детей); *лично ориентированный* (отражает нацеленность образования на развитие личности на основе выявления индивидуальных особенностей ученика как субъекта познания и деятельности); *герменевтический* (отражает теорию

и практику интерпретации и истолкования педагогических знаний, рефлексивного осмысления личностного опыта); *компетентностный* (рассматривается как системообразующий компонент образования, определяющий систему знаний, умений, способов предметно-практической и творческой деятельности, способности и готовности действовать в жизненных ситуациях); *инклюзивный* (обосновывает признание уникальности, ценности и многообразия всех детей, исключение любых форм дискриминации, обеспечение продуктивного включения каждого ребенка в систему общего образования, способствующего его дальнейшей полноценной социализации).

Подходы реализуются в принципах (ведущих положениях), которые не являются фиксированными, неизменными, не зависящими от научной проблематики, от авторской позиции. Рассмотрим примеры реализации отдельных методологических подходов на втором (общенаучном) и третьем (конкретно-научном) уровнях.

**Аксиологический** (от греч. *axia* — ‘ценность’, *logos* — ‘учение’) подход определяет приоритет ценности ребенка с особенностями психофизического развития и признание возможности обучения всех детей при учете их способностей, потребностей. Образование лиц с особенностями психофизического развития становится неотъемлемой частью системы общего образования.

Интегрированное (совместное) обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития приводит к признанию нерациональности одинаковых подходов в их обучении. Образовательный процесс строится на основе признания разных познавательных возможностей учащихся. Для каждого ребенка создаются в процессе обучения условия, соответствующие его возможностям и потребностям, в классном коллективе обеспечивается положительный социально-психологический статус. Создаются условия для того, чтобы педагогические работники имели возможность не только

осознавать, но и признавать неоднородность состава класса и конструировать индивидуальное учебное знание.

Ценностное отношение к лицам с особенностями психофизического развития обуславливает заботу об эмоциональной атмосфере урока и самочувствии каждого учащегося. Понятие ценности приводит к признанию прагматизма в образовательном процессе. Изучается то, что нужно и полезно ребенку, и будет востребовано в будущем. Педагогические работники оценивают важность программного материала в подготовке учащихся к самостоятельности, формировании у них независимого образа жизни. Таким образом, ценность находит выражение в содержательной наполняемости урока, обращении к возникающим проблемам в реальной повседневной жизни, тем явлениям, которые особо ценны для учащихся с особенностями психофизического развития. Знания нужны в той мере, в какой они имеют смысл в образовательной и практической деятельности учащегося сегодня и будут востребованы завтра. Инклюзивное образование увязывается с социализацией, подготовкой всех учащихся в соответствии с имеющимися возможностями к независимой самостоятельной жизни в современном обществе.

**Антропологический** подход (от греч. *anthropos* — ‘человек’, *logos* — ‘учение’) отражает рассмотрение человека как целостного и уникального живого субъекта во всей многогранности его индивидуальных проявлений и свойств, что определяет необходимость целостного, системного изучения каждого ученика на основе учета биологических факторов и прижизненных формирований. Педагог выстраивает образовательный процесс исходя из познавательных возможностей и потребностей ребенка, признания уникальности его внутреннего мира, права на «самость его бытия» (Н. А. Бердяев). Изучается и анализируется характер нарушений и затруднений каждого ребенка с особенностями психофизического развития, осуществляется обучение, ориентированное не столько на диагноз, сколько на активизацию потенциальных

возможностей (сильных сторон) учащихся. Учитываются сохраненные и ведущие сенсорные системы (зрительная, слуховая, кинестетическая) или комбинации их, социальный опыт, эмоциональное развитие. С позиций антропологии ученик рассматривается как открытая развивающаяся система, которая в процессе обучения трансформируется, меняется. За каждым ребенком признается право на личное достоинство и принадлежность к общности людей. Он включается в общество сверстников, и тем самым создаются необходимые условия для его «очеловечивания» (Л. С. Выготский).

Антропологический подход означает необходимость учета особенностей каждого сензитивного периода развития ребенка. Требуются понимание ребенка, «проникновение» в его состояние, рационализация иррациональной информации, получаемой на подсознательном уровне. С педагогической точки зрения продуктивным признается осуществление постоянного взаимодействия между обучаемым и окружающим миром. Развитие рассматривается как результат этого взаимодействия. Освоение внешнего мира способствует развитию субъективности (личного, персонального) и субъектности (активности) учащихся. Принимаются во внимание динамические факторы развития, личностные переменные: мотивационные, эмоциональные, поведенческие. Правильно организованное взаимодействие создает внешние обучающие и побудительные условия для развития психических функций и познавательной деятельности детей.

Педагогические работники не только обучают, но и создают ситуации, в которых проявляются лучшие данные ребенка с особенностями развития, организуют его взаимодействие с одноклассниками, что обеспечивает ему внешние и внутренние приращения. Учащиеся узнают о своих возможностях и достоинствах, пользуются ими, достигают успехов. В образовательном процессе проявляются достижения окружающих, формируются умения сравнивать их, анализировать возможности и потребности.

**Системный** (от греч. *sistema* — ‘целое, состоящее из частей, соединение’) подход отражает реализацию принципов целостности, иерархичности, структуризации, множественности.

**Принцип целостности** обозначает, что все элементы системы организуют единое целое. Это обеспечивает равноценное и равноправное включение в образовательный процесс всех его участников, как обычных детей, так и детей с особенностями психофизического развития, организует субъект-субъектное взаимодействие педагогических работников, родителей (законных представителей) и обучающихся.

Целостное построение образовательного процесса предполагает особую организацию учебной деятельности: одни и те же темы одновременно изучаются на разных уроках с использованием разнообразных средств, методов и приемов, а отработка определенных умений и навыков проводится в различных видах учебной деятельности.

**Принцип иерархичности** обеспечивает взаимодействие всех элементов системы, учитывая определенное значение каждого из них, устанавливает их постоянное и/или меняющееся соподчинение. При этом создание такой целенаправленной, управляемой и открытой системы взаимодействия, при которой ребенок становится паритетным участником, а сама система предоставляет возможность вносить в нее изменения, обеспечивает оптимальное развитие обучающихся.

**Принцип структуризации** предполагает объединение по определенным признакам различных элементов системы в отдельные подсистемы, каждая из которых в свою очередь может быть связана с другими подсистемами. Так, все участники образовательного процесса вступают в перекрестное взаимодействие, выстраивают отношения друг с другом, образуют определенные коллективы, и уже коллектив начинает влиять на каждого члена и т. п. В образовательном процессе на первый план выступают также межпредметные связи, метапредметные ключевые компетенции.



**Принцип множественности** позволяет использовать различные модели для описания каждого отдельного элемента и всей системы в целом. Изучение индивидуально-психологических возможностей обычных учащихся и с особенностями психофизического развития обеспечит их позитивное взаимодействие, формирование культуры поведения, ученического коллектива, групп по интересам.

**Культурологический** (от лат. *cultura* — ‘возделывание, воспитание, образование’) подход определяет необходимость учета социального опыта, интересов, культуры взаимодействия особенных и обычных детей. Интегрированное (совместное) обучение и воспитание совмещает в себе две тенденции. С одной стороны, позволяет сохранить и обогатить самость ребенка с особенностями психофизического развития, с другой — расширить личный опыт обычных детей, которые становятся толерантнее, терпимее к инаковости.

В образовательном процессе принимаются во внимание национальный опыт (то, что соответствует белорусской ментальности) и международные тенденции. Необходимость их учета возникает также из-за миграционных процессов, общности в условиях интеграции учащихся — носителей многих культур, представителей разных национальностей и национальных меньшинств.

Культурологический подход в образовании определяет систему ценностей, знаний-умений и личностных качеств педагогических работников и учащихся. Он обеспечивает социокультурное развитие общества, отражаясь в содержании образования. Культура современного общества служит причиной ценностной переориентации общего и специального образования. Знаниево-отражательное образование преобразуется в деятельностно-творческое, основой которого является создание продуктов духовного творчества, т. е. усвоение и развитие системы ценностей, смыслов жизни. Культурологический подход позволяет рассматривать образование не только как передачу знаний, умений и навыков, но и как развитие и

изменение систем ценностей и норм общения и коммуникаций, способов бытия человека в социуме, условий самореализации индивида [2, с. 587—588]. Обеспечивается использование национальных культурных достижений, сохранение их и учет достижений цивилизационной культуры, т. е. тенденций мирового цивилизационного развития. Существенным является сохранение белорусских традиций, имеющегося культурного опыта, вместе с тем белорусская идентичность не должна препятствовать адаптации общества к глобальному опыту, достижениям различных стран и народов.

Важным является сохранение основ белорусской культуры, сложившихся архетипов, которые рассматриваются как проявление коллективного бессознательного. Республика Беларусь имеет уникальную культуру, которую важно сохранить и учитывать в образовательном процессе. Белорусам свойственны уважительное отношение к старикам, проявление заботы о немощных и детях. Это находит отражение в организации и осуществлении гуманистической жизнедеятельности лиц с особенностями психофизического развития, использовании гуманистической терминологии. В обиходе исключаются слова, подчеркивающие нарушения, недостатки человека («инвалид», «идиот» и др.). Неуважительно говорить «ребенок хромой, с дефектом развития, с аномальным, т. е. ненормальным развитием». Использование негуманистических понятий применительно к человеку препятствует включению его в социальное взаимодействие. На педагогических работников и родителей (законных представителей) возлагаются функции социального контроля, чтобы нивелировать патологические факторы, ухудшающие качество жизни лиц с особенностями психофизического развития. Использование в образовательной среде медицинской диагностической терминологии применительно к учащимся является проявлением интолерантности, неуважительного отношения к человеческому достоинству.

Рассмотрим принципы культурологического подхода.

**Принцип природосообразности.** Культурологический подход определяет сохранение и использование в коррекционных целях природных условий страны. Культура отражает характер социоприродных взаимоотношений в жизни и в образовательном процессе. Природа нашей страны впечатляет своей первозданной красотой, мощью, является источником материального богатства, здоровья, эстетического наслаждения.

В аспекте природосообразности резервным фондом представляется календарно-обрядовый цикл мероприятий. «Масленица», «Гуканне вясны», «Пасха», «Купалле», «Дажынкi», «Дзяды» — эти праздники позволяют вспомнить обряды, прежние традиции, помогают воспроизводить элементы белорусской культуры. Коллективный характер праздников и обрядов обогащает эмоциональный и чувственный опыт взрослых и детей, в национальных традициях происходит формирование и развитие личности.

Природосообразность обуславливает соблюдение экологической культуры в образовательном процессе, которая имеет более широкое толкование и рассматривается не только как процесс непосредственного общения с природой. В образовании лиц с особенностями психофизического развития учет экологической культуры означает уважение и знание особенностей их образовательной культуры, соблюдение правил «экологии коммуникации» (терминология, используемая немецким ученым Отто Шпеком), обеспечение их включения в общение с обычными сверстниками, создание благоприятных условий для развития.

Средствами реализации принципа природосообразности являются труд, игра, юмор, обряды, обычаи, традиции, сказки, народные песни и др. Методами — наблюдение, деятельность, беседы, упражнения, соревнования и др.

**Принцип гуманистической жизнедеятельности** — определяющий, первичный в оценке имеющихся дости-

жений. Процесс толерантного воспитания основан на дифференциации установления ограничений и вместе с тем «ненасильственного ограничения» (термины, используемые И. А. Фурмановым) [3, с. 379—380]. В воспитании ребенка устанавливаются ограничения для того, чтобы предотвратить вседозволенность и обеспечить безопасность. Но это не означает навязывания ему своей воли, притеснения его свободы, осуществления насильственного контроля. Дети узнают, что непозволительно, что не поощряется, но ни в коем случае не лишаются права выбора и свободы. Без определенной степени свободы они будут бездеятельными, бесхарактерными, несамостоятельными. Толерантность, которая является национальной чертой белорусов, предполагает учет склонностей, интересов, «чего они хотят», а не лишение «всякой степени свободы». Толерантность предполагает учет прав и чувств другого человека и ответственность за собственное поведение. В связи с этим физические меры наказания признаются неприемлемыми, унижающими достоинство ребенка.

Мерилом являются внутренние изменения и приращения у лиц с особенностями психофизического развития. Методики коррекционной работы не могут противоречить национальной культуре и цивилизационным нормам. В связи с глобальными изменениями в мире особую значимость приобретает культурная самоидентификация, т. е. отождествление индивида, проживающего в нашей стране, с белорусской культурной идентичностью.

Образовательный процесс персонифицируется, но обязательным является обеспечение включения всех участников в социальное взаимодействие. Это достигается совместными играми, физической деятельностью и организацией коммуникации (общения). Ценным является распределение обязанностей, создание условий для проявления интерактивности. Общение, диалоги могут быть, культивироваться, но оставаться коактивными [4, с. 209—216], формально общими. Важно обеспечить активность участников диалогов, общения, развитие творческих способностей у всех учащихся.

**Принцип формирования и развития нравственных компетенций** выражает патриотизм, следование национально-культурным традициям; уважение норм и правил цивилизационной культуры; ответственность за результаты обучения и воспитания, коррекции и развития. Белорусская национальная культура отражает толерантность, человечность, милосердие, отсутствие национальных предрассудков. Нравственная компетенция — это не только следование морали, принятой в обществе, но и умение действовать по собственному усмотрению, самому определять допустимость своего поступка, который должен отвечать требованиям нравственности.

**Принцип организации совместной социокультурной деятельности** рассматривается как определяющий в толерантном образовании. Использование культуры в образовательном процессе меняет представления о возможностях детей с особенностями психофизического развития. Дихотомическое деление (на две группы) детей не оправдывает себя. В совместную деятельность включаются люди с различным уровнем развития, различной выраженностью интеллекта и различными речевыми, двигательными, сенсорными возможностями. Они могут использовать знаки, символы, другую развернутую вербальную форму общения. Возникает социокультурная общность, которая выступает в качестве двигателя развития. Градация «способные» — «неспособные», «с интеллектуальной недостаточностью» — «нормальные» не срабатывает. Общий социокультурный опыт, подключение эмоций, аффекта, телесно-двигательного восприятия создают условия для непредсказуемого развития.

**Инклюзивный** (от лат. *inclusio* — ‘включение’) подход в образовании — это один из аспектов инклюзии в обществе. Это динамически развивающийся подход, который заключается в позитивном отношении ко всем детям и восприятию их индивидуальных особенностей не как проблем, а как возможностей для обогащения процесса познания. Различия

между учащимися — это ресурсы, способствующие образовательному процессу, а не сложности, с которыми необходимо справиться. Работа, проделанная в отношении преодоления трудностей одного ребенка, может принести пользу и другим детям, особенностям которых изначально не уделялось специального внимания. Именно так различия между детьми (интересы, знания, имеющийся опыт, достижения и др.) переходят в ресурсы, поддерживающие эффективный образовательный процесс. Еще в начале прошлого века известные ученые Л. С. Выготский, В. П. Кащенко и другие остро поднимали вопросы о необходимости сближения общей и специальной педагогики с целью осуществления идеи совместного обучения. В условиях современной школы педагогическим работникам важно не ориентироваться на среднеуспевающего ученика, а видеть всех детей, определять достаточную нагрузку одаренным, доступно объяснять и добиваться усвоения учебного материала менее способными. Инклюзивный подход оспаривает методы обучения, основанные на усреднении. Вместо этого «образование для всех» помещает ребенка в центр процесса обучения, основываясь на уважении и ценности его отличий при освоении учебного материала, на чувствах, социальных и познавательных навыках. Это приводит к тому, что у всех учащихся появляются дополнительные возможности для мотивации и активного участия. Ведущей тенденцией в современном образовании является признание высшей ценностью ребенка и необходимость включения его в образовательный процесс. Важно использовать новые подходы к образовательному процессу с применением альтернативных средств обучения, учитывая необходимость проявления активности всех участников, реализуя принцип обратной связи с учителем на позиции партнерского взаимодействия. Педагог тоже нуждается в помощи, как в принятии необычного ребенка, так и в понимании его учебных проблем, в выборе педагогических механизмов налаживания сотрудничества с таким учащимся.

Педагогическая компетенция направлена на готовность и способность педагогических работников организовывать и осуществлять совместный образовательный процесс, обеспечивать обучение детей с особенностями развития «обходными путями», использовать специальное учебное оборудование, оказывать коррекционную помощь.

Инклюзивные ценности образования определяют новую парадигму отношений и ориентируют участников образовательного процесса на характер открытого субъект-субъектного взаимодействия, учитывающего принципы недискриминации, поворота от культуры полезности к культуре достоинства, доступности и равенства, позитивного включения, ответственности семьи, безопасной жизнедеятельности, веры в уникальность каждой личности.

Остановимся на каждом принципе более подробно.

**Принцип недискриминации.** Недискриминация (*non-discrimination*) — предоставление одинаковых прав всем гражданам. Недискриминацию следует отличать от дискриминации — ущемления в правах без объективных для этого причин. Наличие высококачественных образовательных средств и квалифицированных педагогов в учреждениях образования является первоочередной задачей. Дети с особенностями психофизического развития имеют право жить в семье, быть любящими и любимыми, окруженными заботой родителей.

**Принцип поворота от культуры полезности к культуре достоинства.** В мировом общественном сознании приоритетным становится личность, поворот от культуры полезности к культуре достоинства, уважение к человеку, понимание его как наивысшей ценности (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская и др.). Формируется личностно ориентированная гуманистическая концепция отношения к людям с особенностями психофизического развития. Реализуется идея социальной интеграции, равных прав и возможностей ведения образа жизни, характерного для обычных людей в определенных социально-экономических условиях. Значимым становится

подготовка детей с особенностями психофизического развития к жизни, полезной для общества, а также обеспечение благоприятных условий для их развития.

**Принцип доступности и равенства.** Этот принцип минимизирует все барьеры в процессе получения образования любыми учениками. Признаются ценность каждой личности, семьи ребенка с особенностями психофизического развития, равенство прав данных лиц, членов их семей. В процессе взаимодействия важно, чтобы соблюдались равноправные, адекватные отношения, не было принуждения, давления и признавались права ребенка на самовыражение, сохранение своей индивидуальности, если это не противоречит социальным нормам.

**Принцип позитивного включения во взаимодействие.** Социокультурное развитие детей с особенностями психофизического развития предполагает определение адекватных вариантов «включения» этих детей в палитру обычных межличностных отношений, которые формируются при условии специального обучения взаимодействию как в процессе учебной деятельности, так и в повседневной жизни. Этому способствует ряд методов и специальных приемов на каждом этапе: групповые беседы, интерактивные игры и упражнения на сближение одноклассников, воспитывающие ситуации, презентации учащихся, комплиментарные высказывания. Стержневыми составляющими являются включение детей класса в совместную деятельность, обеспечение нормализации межличностных отношений во взаимосвязи когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Опыт совместного взаимодействия обычных детей и с особенностями развития способствует формированию помогающего поведения, эмпатии. Виды совместной деятельности способствуют выработке необходимых навыков социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Необходимым является



создание безопасного, толерантного сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех участников, в котором ценность каждого является основой общих достижений. В образовательном процессе обязательно учитывается разнообразие потребностей учащихся [5]. Основными задачами, стоящими перед педагогическим коллективом по формированию толерантной образовательной среды, являются: повышение квалификации педагогических работников в направлении освоения технологий работы (учебной, воспитательной) с «особенными» детьми; позитивное включение детей с особенностями психофизического развития в общешкольные мероприятия, коллективные дела, акции, волонтерское движение; формирование у учащихся ценностных ориентаций, положительных межличностных отношений, повышение их социальной зрелости.

**Принцип ответственности семьи.** Толерантность по отношению к детям с особенностями психофизического развития (в аспекте признания их равноправия и обучаемости) должна быть, прежде всего, присуща родителям (законным представителям). Выбор образовательного маршрута, а следовательно, учреждения образования для ребенка с особенностями психофизического развития — процесс ответственный. Естественно, родители внимательно подходят к этому вопросу: учитывают наличие безопасной предметно-пространственной среды, благоприятные социальные, психологические условия, так как речь идет о решениях, способствующих прогрессивному развитию конкретного ребенка в соответствии с физическими и психическими возможностями.

**Принцип потребности в безопасной жизнедеятельности.** Безопасность — одна из основных потребностей людей, которая проявляется состоянием, вызванным неудовлетворенностью окружающими условиями, и направлена на ее ликвидацию. Исследования показывают, что данная потребность свойственна как человеку, так и животным. Однако относительно человека она не ограничивается только

инстинктом самосохранения, а связана с желанием обеспечить безопасность себе и окружающим людям.

Безопасность человека лежит в основе построения отношений в обществе, государстве и в иерархии других направлений безопасности, таких как информационная, бытовая, общественная, экономическая, национальная и т. д. Важно, чтобы обеспечение безопасности жизнедеятельности являлось внутренней потребностью ребенка, чтобы он мог выражать свои физиологические потребности (в пище, тепле и др.); социальные потребности (в дружбе, любви, привязанности и др.). Для этого используются доступные виды деятельности и имеющиеся средства коммуникации, которые могут быть вербальными и невербальными.

*Принцип веры в уникальность каждой личности в обществе.* Ребенок не является сосудом, который можно заполнить веществом или жидкостью, а сознание — это не пластилин, из которого мастер лепит желаемую форму. Формирование активного сознания — это двусторонний процесс. Ребенок выступает в качестве активной стороны, взрослый направляет эту активность, используя адекватные психолого-педагогические механизмы: поощрение, побуждение, внушение, подражание, веру, доверие и др. Важно отмечать продвижение ребенка относительно прошлых успехов, его нестандартные достижения, демонстрировать победы учащихся с особенностями психофизического развития наравне с нормально развивающимися сверстниками. В качестве «агентов» уникальности и успешности могут выступать авторитетные взрослые, старшие сверстники с особенностями психофизического развития, которые добились значительных успехов в ученических олимпиадах, спорте, конкурсах и т. д.

Таким образом, обозначенные научно-теоретические подходы ориентируют педагогических работников на более полное представление современного образования лиц с особенностями психофизического развития, которое выполняет опережающую функцию и расценивается как мощный инструмент поддержания стабильного и гуманного общества.

## 1.2. Многоуровневость содержания образования лиц с особенностями психофизического развития

Образование — составная часть и одновременно продукт *социализации*. Его фундамент — научение, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения состоит в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры (правил поведения, мышления, знания и технологий) от поколения к поколению. Образование служит интересам личности и общества, одновременно сохраняя культуру и развивая способности новых поколений ее совершенствовать.

Цель образования — внести желательные изменения в жизненный опыт, образ мышления и поведение обучающихся. Предвидение целей и мотивов обучающихся является одной из составляющих фундамента образовательного процесса, который не может начаться до осознания педагогом характера и уровня способностей и имеющихся достижений учащихся, их сильных и слабых сторон, среды их общения и семейной обстановки, интересов и предпочтений. Данный факт с самого начала осуществления процесса образования предопределяет необходимость формирования уровневого содержания образования в том числе и для лиц с особенностями психофизического развития.

Содержание образования и воспитания — это система научных знаний, умений и навыков, отношений и опыта творческой деятельности, овладение которыми обеспечивает разностороннее развитие умственных и физических способностей обучающихся, формирование их мировоззрения, морали, поведения, подготовку к общественной жизни и труду [1].

На каждом уровне содержание рассматривается как система по главным ее характеристикам: составу, структуре и функциям. Это знания об основных элементах, связях между ними и их роли в образовании. На каждом последующем

уровне они принимают все более конкретный вид. Такая модель фиксирует главные составляющие процесса формирования содержания; помогает представить взаимосвязь его этапов и элементов, последовательность работы по построению содержания — от общего к частному; дает ключ к раскрытию связей между разными элементами при их введении в содержание образования.

Используются два элемента состава содержания: знания и способы деятельности, которые в конечном счете становятся знаниями, умениями и навыками для каждого учащегося.

На первом уровне необходимо включить в содержание образования элементы социального опыта. Затем намечается в общем виде минимум знаний и умений, которыми должен обладать выпускник общеобразовательной школы (то, что включается в образовательный стандарт). Например, ему необходимо знать основные исторические события и уметь эти знания так или иначе применять. Определяется минимум общих умений. Здесь же выясняются связи между разными элементами — допредметные связи. Они конкретизируются на следующем уровне как межпредметные связи. На втором уровне знания и умения «распределяются» по учебным предметам и принимают более конкретную форму. И, наконец, на третьем уровне они включаются в учебник и другие материалы в виде учебных текстов, заданий, упражнений. Важно, чтобы каждый последующий уровень опирался на предыдущий. Только так можно сохранить целостность содержания, предупредить увеличение объема одних разделов за счет других.

Учет целей, теории и практики образования позволяет определить принципы построения содержания образования. Раскроем их.

*Принцип соответствия содержания общим целям современного образования во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования.* Именно из этого принципа вытекает необходимость предусматривать в составе содержания

кроме традиционно выделяемых элементов — знаний, умений и навыков — также и такие, которые в соответствии с гуманистической и личностной ориентацией образования отражают опыт творческой деятельности и личностного отношения к общечеловеческим ценностям. Передача учащимся в процессе обучения этих элементов содержания способствует развитию у них самостоятельности, творческих возможностей, воспитанию качеств личности человека, живущего в современном обществе, формированию умения учиться, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации.

Позиция практики применительно к построению содержания образования и его теоретическому анализу находит свое воплощение в принципе учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Об этом единстве мы упоминали в связи с утверждением, что содержание образования реально существует лишь в процессе обучения. Этот принцип противостоит односторонней ориентации, рассматривающей содержание в отрыве от педагогической реальности. Он означает, что, проектируя содержание учебного предмета или учебного материала, нужно учитывать имеющиеся методы, закономерности, принципы и возможности обучения в целом, а также фиксировать в учебных программах и учебниках не только содержание само по себе, но и приемы передачи его обучающимся, способы усвоения предусмотренных знаний.

*Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и конкретным формам, к его реализации в процессе обучения.* В соответствии с этим принципом содержание образования не должно рассматриваться как простая сумма создаваемых независимо друг от друга учебных предметов или учебных программ. Отдельные учебные предметы уже в исходном пункте их конструирования должны быть ориентированы на общее теоретическое представление о составе и структуре содержания образова-

ния. Смысл этого принципа состоит в обеспечении единого подхода к построению каждого учебного предмета и ко всем учебным материалам.

Одно из следствий такого единства — определение межпредметных связей в их общих характеристиках еще до построения самих учебных предметов, на первом уровне формирования содержания. Там эти связи рассматриваются как допредметные в соответствии с общим теоретическим представлением о структуре содержания. На последующих стадиях построения содержания образования они получают более конкретное наполнение. Важно, чтобы согласование учебных предметов по содержанию осуществлялось не после того, как учебные предметы уже полностью сформированы и создан комплекс учебных материалов к ним, а заранее — хотя бы в общих контурах, без деталей.

Вместе с тем общие принципы не могут быть достаточным основанием для разработки содержания каждого учебного предмета. Источники, из которых учебный предмет берет свое содержание, разные, различны и их функции.

Для конкретизации содержания на уровнях учебного предмета и учебного материала ведущее значение приобретают дидактические основания, т. е. главные положения дидактики как теоретической педагогической дисциплины. Имеется в виду, что при реализации общих принципов в первую очередь необходимо учитывать основные дидактические характеристики обучения: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон, единство аспектов рассмотрения обучения, которое выступает перед дидактикой не только как объект изучения, но и как объект конструирования.

Определим уровни представления содержания образования. В современной дидактике разработаны два подхода к построению содержания образования. Первый подход разработан В. С. Ледневым, второй — В. В. Краевским и А. В. Хуторским [2].

Согласно В. С. Ледневу, во внешнем проявлении содержание образования имеет несколько уровней представления.

*Первый уровень* — содержание образования в целом. *Второй уровень* — содержание образования соответственно ступеням обучения (например, базовое общее образование, профтехобразование, среднее специальное образование, высшее образование). *Третий уровень* — циклы учебных курсов. Циклы пересекаются и поэтому не характеризуют содержание образования целостно. *Четвертый уровень* — учебные курсы физики, математики, языка и др. Вместе они охватывают всю обязательную подготовку в учреждении образования. *Пятый уровень* — отдельные учебные дисциплины внутри курсов. Например, школьный курс «Биология» подразделяется на ботанику, зоологию, анатомию и физиологию человека, общую биологию; курс «Химия» — на неорганическую и органическую химию. Компоненты пятого иерархического уровня организации — дисциплины — также имеют сложную структуру и подразделяются на разделы, темы, уроки, т. е. еще на три уровня организации содержания теоретического обучения. Число уровней градации для некоторых дисциплин может быть и больше, что определяется спецификой содержания и объемом учебного материала.

В. В. Краевский и А. В. Хуторской предлагают культурологическую концепцию, согласно которой содержание образования рассматривается как педагогическая модель социального опыта. Такая модель имеет следующие уровни представления содержания образования:

- ◆ уровень общего теоретического представления;
- ◆ уровень учебного предмета;
- ◆ уровень учебного материала;
- ◆ уровень процесса обучения;
- ◆ уровень структуры личности учащегося.

Культурологическая концепция содержания образования базируется на гуманизации образования и нацелена на уважение обучающегося как личности, формирование у него

самостоятельности, установление гуманных доверительных отношений между ним и педагогом.

Главной составляющей и средством гуманизации является гуманитаризация. Выделяют три аспекта гуманитаризации. Первый можно определить как наращивание в содержании образования знаний о человеке, человечестве и человечности, выделение гуманитарного аспекта всех учебных дисциплин. Эта задача решается в процессе конструирования учебного плана и построения соответствующих учебных предметов. Второй аспект — новое качество преподавания гуманитарных предметов, преодоление сциентистского подхода, при котором, например, преподавание литературы становится обучением литературоведению, что препятствует воспитанию читателя, глубоко чувствующего, сопереживающего, способного ощутить красоту художественного слова. Третий аспект — гуманизация преподавания гуманитарных дисциплин. Эта задача решается путем выделения в каждом учебном предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры.

В соответствии с культурологической концепцией содержание образования, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов:

- 1) опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов;
- 2) опыт осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу;
- 3) опыт творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения;
- 4) опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций.

Перечисленные элементы образуют структуру содержания образования. Они связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему. Например, умения формируются на основе знаний, а творческая деятельность предполагает овладение совокупностью знаний и простых (репродуктивных) умений в данной области творчества.



Внешним содержанием образования человека выступает окружающая среда, в которую включены основные элементы официальной системы образования (учреждения дошкольного образования, учреждения общего среднего образования, учреждения высшего образования, учреждения дополнительного образования детей и молодежи и др.).

В концепцию содержания образования как образовательной среды добавляется личностный (внутренний) уровень, где имеются уровни представления, соответствующие новообразованиям каждого конкретного обучающегося: знаниям, умениям, навыкам, видам и способам деятельности, способностям, ценностным ориентациям.

Структура внутреннего содержания образования и его элементов не совпадает со структурой и уровнями внешнего содержания. Например, обучающийся может ранжировать свои знания по собственной иерархии (теоретические и практические знания, главные и второстепенные, предметные и метапредметные и т. д.). В этом своеобразии отражается результат его индивидуальной образовательной траектории.

Внутреннее содержание образования внешне выражается через создаваемую обучающимся образовательную продукцию, которая не совпадает с заданным извне содержанием образования (например, сочинение учащегося не тождественно изучаемому литературному произведению писателя). В то же время учащийся своей деятельностью обеспечивает определенное общекультурное приращение на внешнем уровне, что является отражением и результатом продуктивной ориентации обучения.

Остановимся на конкретных уровнях усвоения учебного материала. Вопросы выявления, измерения и оценки уровня сформированности знаний и умений у испытуемых в настоящее время являются одними из центральных в практике обучения. Если цель обучения определяет, что должен знать и уметь обучаемый, то задачи обучения ориентируют, как двигаться к цели.

В рамках образовательной технологии Б. Блумом в 1956 году была создана первая таксономия педагогических целей. При этом Б. Блум и Д. Кратволь разделили цели образования на три области: *когнитивную* (требования к освоению содержания предмета), *психомоторную* (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и *аффективную* (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому) [3].

Первая таксономия, охватывающая когнитивную область, включает в себя шесть категорий целей с внутренним, более дробным, делением:

- знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т. д.);
- понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция);
- применение;
- анализ (взаимосвязей, принципов построения);
- синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений);
- оценка (суждение на основе имеющихся данных и внешних критериев).

Таксономия Б. Блума неоднократно подвергалась критике отечественных ученых, поскольку в ней произошло смешение конкретных результатов обучения (знание, понимание, применение) с мыслительными операциями, необходимыми для их достижения (анализ, синтез, оценка). В основу же отечественных разработок положен уровневый системный подход описания достижений учащихся, который позволяет сгруппировать результаты обучения в зависимости от уровней учебной деятельности.

Однако, по мнению А. Н. Майорова, сегодня нет отечественных разработок уровней обученности, которые обладают качествами, позволяющими использовать на практике разработки тестового инструмента. Здесь возникают следующие трудности:

- ◆ предлагаемые уровни усвоения учебного материала должны однозначно восприниматься педагогическим сообществом;
- ◆ необходимо, чтобы они позволяли получить взаимно однозначное соответствие сложности конкретного задания и уровня усвоения представленного доминирующего элемента содержания;
- ◆ сложно получить полное покрытие всех возможных знаний и способов деятельности.

Сравним группу *педагогических целей*, выделяемую зарубежными и российскими учеными, и представим результаты сравнения в табл. 1.

Можно сказать, что все указанные авторы достаточно близки в своих подходах, но между ними наблюдается некоторая терминологическая разница. При этом к первой области относят различные уровни усвоения знаний, ко второй — умения (усвоенные способы деятельности) в разной степени самостоятельности их выполнения, а к третьей — отношения, интересы, склонности.

Таблица 1

Б. Блум, Д. Кратволь	О. Е. Лебедев	И. Я. Лернер
Когнитивная, познавательная область	Развитие знаний	Знания о природе, обществе, технике, человеке
Психомоторная область	Развитие умений и навыков	Опыт осуществления способов деятельности (в том числе и творческий)
Активная эмоционально-ценностная область	Развитие системы отношений	Эмоционально-чувственный опыт

При рассмотрении уровней усвоения учебного материала можно опираться на классификацию, предложенную В. И. Тесленко, в которой выделены следующие этапы:

- информационный, требующий от учащегося узнавания известной информации;
- репродуктивный, основными операциями которого являются воспроизведение информации и преобразования алгоритмического характера;
- базовый, требующий от учащегося понимания существенных сторон учебной информации, владения общими принципами поиска алгоритма;
- повышенный уровень, требующий от учащегося приспособлять алгоритмы к условиям, отличающимся от стандартных, уметь вести эвристический поиск;
- творческий, предполагающий наличие самостоятельного критического оценивания учебной информации, умение решать нестандартные задания, владение элементами исследовательской деятельности.

Представим сравнительный анализ *уровней усвоения учебного материала* других авторов (табл. 2).

Таблица 2

Б. Блум	В. П. Симонов	В. П. Беспалько	В. Н. Максимова
Знание	Различение	Ученический (узнавание)	Узнавание
Понимание	Запоминание	Алгоритмический (решение типовых задач)	Запоминание
Применение	Понимание	Эвристический (выбор действия)	Понимание
Анализ	Простейшие умения и навыки	Творческий (поиск действия)	Применение
Синтез	Перенос	—	—
Оценка	—	—	—

М. Н. Скаткин	О. Е. Лебедев	В. И. Тесленко
Воспроизведение понятия	Информированность	Информационный
Узнавание понятия	Функциональная грамотность	Репродуктивный
Применение понятия	Грамотность	Базовый
Воспроизведение системы понятий	Компетентность	Повышенный
Применение системы понятий	—	Творческий
—	—	—

Различают пять уровней усвоения учебного материала.

*Начальный уровень (понимание)* — это такой уровень, при котором учащийся способен понимать, т. е. осмысленно воспринимать новую для него информацию. Этот уровень нельзя называть уровнем усвоения учебного материала по изучаемой теме. Фактически речь идет о предшествующей подготовке учащегося, которая дает ему возможность понимать новый для него учебный материал. Условно деятельность учащегося на «нулевом» уровне называют *п о н и м а н и е м*.

*Первый уровень (опознание)* — это узнавание изучаемых объектов и процессов при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними, например, выделение изучаемого объекта из ряда предъявленных различных объектов. Условно деятельность первого уровня называют *о п о з н а н и е м*, а знания, лежащие в ее основе, — *з н а н и я - з н а к о м с т в а*.

*Второй уровень (воспроизведение)* — это воспроизведение усвоенных ранее знаний от буквальной копии до применения в типовых ситуациях. Примеры: воспроизведение информа-

ции по памяти; решение типовых задач (по усвоенному ранее образцу). Деятельность второго уровня условно называют *воспроизведением*, а знания, лежащие в ее основе, — *знания-копии*.

*Третий уровень (применение)* — это такой уровень усвоения информации, при котором учащийся может самостоятельно воспроизводить и преобразовывать ее для обсуждения известных объектов и применения в разнообразных нетиповых (реальных) ситуациях. При этом учащийся способен генерировать субъективно новую (для него) информацию об изучаемых объектах и действиях с ними. Примеры: решение нетиповых задач; выбор подходящего алгоритма из набора ранее изученных алгоритмов для решения конкретной задачи. Деятельность третьего уровня условно называют *применением*, а знания, лежащие в ее основе, — *знания-умения*.

*Четвертый уровень (творческая деятельность)* — это такой уровень владения учебным материалом темы, при котором учащийся способен создавать объективно новую информацию (ранее никому не известную).

Принято обозначать уровень усвоения учебного материала коэффициентом. Он может принимать значения в соответствии с нумерацией уровней, приведенной выше.

По функциональному описанию выделяют следующие уровни усвоения учебной деятельности:

- репродуктивный (восприятие, осмысление, запоминание);
- продуктивный (применение знаний по образцу, решение типовых задач, объяснение);
- творческий (применение знаний в новой ситуации).

Качественными характеристиками уровня усвоения следует считать особенности усвоения знаний, т. е. здесь необходима конкретизация требований, которая возникает в процессе подготовки контрольного материала. При этом описание качественных характеристик усвоенных знаний сводится к выделению следующих уровней:

- предметно-содержательный (полнота и системность сформированных знаний);
- содержательно-деятельностный (прочность и действенность знаний учащихся);
- содержательно-личностный (самостоятельность и оперативность при применении).

Уровень усвоения различных тем не одинаков (не всегда репродуктивный). Это может быть или уровень представлений, или знание фактов, или знание теории и умение применить знания при решении задач и т. д. Поэтому проверка обученности должна идти с ориентацией на уровень усвоения, заданный в требованиях, например, когда описание идет на репродуктивном уровне, а качественная характеристика — полнота.

При этом полнота может проявляться на разных уровнях усвоения по-разному:

- ♦ на репродуктивном (уровне) — как развернутое описание изученного явления или краткая, но емкая его характеристика;
- ♦ конструктивном — как умение довести до конца решаемую по образцу задачу;
- ♦ творческом — как достаточность знаний и умений для использования на практике при решении нестандартных, практико-ориентированных задач, формирование устойчивых навыков работы.

В последнее время произошло смещение акцентов в сторону выявления уровня владения интеллектуальными умениями в комплексе с практическими, составляющими основу компетентности педагогического работника. Оценить эти умения достаточно проблематично, поэтому создаются современные многомерные модели оценки качества обучения с использованием тестового инструментария для измерения. Известна трехмерная модель: содержание — техника измерения — планируемый уровень деятельности. Здесь содержание — это соответствие образовательному стандарту надлежащего уровня образования.

В системе образования Республики Беларусь в образовательных стандартах описаны требования к уровню подготовки учащихся. Эти требования берутся за основу при подготовке измерителей как традиционных, так и тестовых форм.

В педагогике выделяют три компонента требований к уровню подготовки учащихся:

1) система знаний и умений (законы, понятия, даты, фактологический материал, соотношение данных, определенные умения и навыки);

2) виды учебной деятельности;

3) качественные характеристики.

Первый компонент требований связан с анализом содержания обучения, опирающимся на практический подход к обучению, согласно которому любые его результаты проявляются в соответствующей деятельности. А. А. Кузнецовым описаны две структурные схемы представления содержания обучения при разработке требований к результатам обучения:

- ◆ **морфологическая** (объекты изучения выстраиваются в иерархическую последовательность различной степени сложности в порядке их предъявления учащимся);
- ◆ **функциональная** (дидактический анализ содержания обучения проводится с точки зрения отдельных элементов учебного материала в реализации учебных задач курса).

Рассмотрим виды учебной деятельности (по морфологическому описанию):

- специальные (предметные) умения, которые формируются в процессе конкретного учебного материала;
- умения рациональной учебной деятельности (планирование учебной работы, ее рациональная организация и контроль выполнения);
- интеллектуальные умения (анализ и синтез, обобщение и дифференциация, абстрагирование и конкретизация, сравнение и аналогия, установление причинно-следственных связей).



Уровень усвоения необходимого материала задан в требованиях к результатам обучения.

В настоящее время учителями-практиками используется нормированный подход, который предполагает сравнение учащихся друг с другом, т. е. их ранжирование по уровню усвоения учебного материала в рамках устоявшихся норм выполнения заданий.

Использование образовательного стандарта, содержащего требования к результатам обучения, предопределяет критериально-ориентированный подход к оценке достижений учащихся. Этот подход используется в итоговом контроле знаний, при переходе из одной ступени обучения в другую, на основе уровня усвоения учебного материала.

В Республике Беларусь разработана десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся. При этом выделяют пять уровней усвоения учебного материала [4]:

- первый уровень (низкий) — действия на узнавание, распознавание и различение понятий (объектов изучения), которые оцениваются от 1 до 2 баллов;
- второй уровень (удовлетворительный) — действия по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне памяти, которые оцениваются от 3 до 4 баллов;
- третий уровень (средний) — действия по воспроизведению учебного материала (объектов изучения) на уровне понимания; описание и анализ действий с объектами изучения, которые оцениваются от 5 до 6 баллов;
- четвертый уровень (достаточный) — действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу; объяснение сути объектов изучения; выполнение действий с четко обозначенными правилами; применение знаний на основе обобщенного алгоритма для решения новой учебной задачи, которые оцениваются от 7 до 8 баллов;
- пятый уровень (высокий) — действия по применению знаний в незнакомых, нестандартных ситуациях для ре-

шения качественно новых задач; самостоятельные действия по описанию, объяснению и преобразованию объектов изучения, которые оцениваются от 9 до 10 баллов.

Указанные выше уровни оценки учебной деятельности используются педагогическими работниками при освоении обучающимися содержания специального образования на уровне общего среднего образования. Для лиц с интеллектуальной недостаточностью оценка учебной деятельности осуществляется в соответствии с двумя уровнями: условно — базовым уровнем и уровнем ниже базового. Базовый уровень предполагает способность и готовность учащихся выполнять практические действия по образцу, словесной инструкции или самостоятельно, уровень ниже базового — выполнение совместных действий или по подражанию.

Таким образом, проведенный анализ формирования (представления) содержания образования показывает, что итоговая оценка усвоения учебного материала обучающимися осуществляется на теоретическом, практическом и личностном уровнях. Тщательное изучение вариативной, в противовес ей и инвариантной, составляющей образования позволило сделать следующие выводы.

Личностно ориентированное образование включает две части: *инвариантную* — внешне задаваемую и усваиваемую учащимися и *вариативную* — создаваемую каждым учащимся в ходе обучения [2].

К инвариантной части относятся такие компоненты содержания образования, как первичная среда, необходимая для образовательной деятельности (например, вопросы и проблемы по теме, предпосылки последующей деятельности, необходимая информация), набор фундаментальных образовательных объектов и связанных с ним проблем, культурно-исторические аналоги решения образовательных проблем, связанных с выделенными фундаментальными образовательными объектами, образовательный стандарт. Кроме тематического компонента, в инвариантное содержание образования

включены виды и способы образовательной деятельности. На рефлексивных этапах обучения они выступают в качестве особого содержания, которое осваивается учащимися.

Вариативная часть содержания образования создается учащимися на основе их субъективного познания фундаментальных образовательных объектов, а также в ходе реализации лично значимых целей, программ, проблем и видов деятельности. В личностный компонент содержания образования входят образовательные продукты учащихся, которые подразделяются на *методологические* (цели, способы деятельности, программы занятий, рефлексивные результаты), *когнитивные* (идеи, версии, гипотезы, проблемы, эксперименты, исследования), *креативные* (проекты, сочинения, трактаты, конструкции, картины, поделки).

### **1.3. Основные аспекты оценки качества интегрированного (совместного) обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития**

Проблема качества образования отражает закономерные процессы социально-экономического развития общества. В специальной литературе качество определяется как целостная совокупность относительно устойчивых свойств, характеризующих специфику того или иного предмета [1], качество образования как «определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники учреждения образования в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания» [2]. Качество образования в современных условиях рассматривается как достижение образованности учащихся в соответствии с их личностными возможностями и способностями в процессе обучения, воспитания, развития, социализации. В контексте данного пособия мы анализируем *качество интегрированного обучения и воспитания*. Составляющими

его компонентами являются *условия, процесс и результат*. Особое внимание уделяется созданию адаптивных условий (среды) для каждого ребенка, независимо от выраженности у него нарушения и социальной полезности. Интегрированное обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития приводит к признанию нерациональности одинаковых подходов в их обучении. Педагоги учитывают неоднородность состава класса и конструируют *разноуровневое учебное знание*. С понятием «разноуровневое» тесно связано **холистическое** (от греч. *holon* — ‘вселенная как целое’) образование.

В настоящее время в зарубежной педагогике реализуется *холистическая концепция образования*. Главным является тот факт, что содержание обучения и воспитания включает специальную целенаправленную работу по формированию и развитию личности. Предметом развития становится личностная сфера человека. Принимается во внимание не только и не столько интеллектуальное, сколько духовное, эмоциональное, эстетическое, творческое совершенствование. Признается право стать и быть личностью за каждым учеником с особенностями психофизического развития, потому что не известны пределы человеческих возможностей. Холистическое образование поддерживает идеи сотрудничества, взаимоуважения всех участников образовательного процесса, учитывает их жизненный опыт, предоставляет свободу для выбора ответов при выполнении заданий и в разрешении предлагаемых ситуаций.

*Критерии и показатели оценки качества интегрированного обучения и воспитания (условий, процесса и результата)* разрабатывались на основе полипарадигмальности (наиболее существенные методологические подходы выделены в параграфе 1.1).

Рассмотрим основные аспекты оценки качества *условий* интегрированного обучения и воспитания. В Кодексе Республики Беларусь об образовании, в статье 14. Специальное

образование, сказано: «Специальное образование включает в себя *создание специальных условий* для получения специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования лицами с учетом особенностей их психофизического развития и коррекцию имеющихся у них физических и (или) психических нарушений» [3].

Открытию классов интегрированного обучения и воспитания предшествует значительная *подготовительная работа* по созданию *адаптивно-адаптирующих условий*. В учреждении образования создаются условия для успешной *адаптации* детей с особенностями психофизического развития, но и учреждение образования также *адаптируется* к особым потребностям учащихся с психофизическими нарушениями. Трудно представить эффективность образовательного процесса, например, для незрячих детей при отсутствии тифлопедагогических средств. Совершенствуются организационные формы совместного обучения, создается лично значимый положительный эмоциональный контакт учителя и ученика, учащихся между собой на основе сотрудничества, создания ситуации успеха. В процессе совместной деятельности и диалогового общения поддерживаются уважительность, равенство, доброжелательность.

В условиях интегрированного обучения и воспитания реализуется принцип «трех К»: корректность, креативность и коррекционность. *Корректность* предполагает учет понятийно-категориального аппарата с целью предупреждения в учреждении образования явных или скрытых деклараций ограниченных возможностей «особенных» детей. Считается неприемлемым употребление терминологии, подчеркивающей ущербность, неполноценность учащихся с особенностями психофизического развития. *Креативность* достигается культурой деятельности в процессе обучения, предусматривающей выражение различных точек зрения на одну и ту же проблему. Требуется насыщение всех учебных предметов творческим содержанием, практической деятельностью.

*Коррекционный* эффект интегрированного обучения и воспитания предполагает улучшение качества жизни учащихся с особенностями психофизического развития.

Специфическим предметом комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка является оценка его отношений с сообществом сверстников. Особого внимания требуют учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, которые внушаемы, социально инфантильны. Важно, чтобы их не унижали, не эксплуатировали, не подвигали к асоциальным действиям. Педагогические работники (педагог-психолог, педагог социальный, учитель-дефектолог) призваны решать особенный тип проблемных взаимоотношений, связанных с отвержением «особенного» ребенка. Разрешение подобных ситуаций требует осуществления работы как с окружением ребенка по преодолению у сверстников, педагогических работников и родителей (законных представителей) негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, так и с самим ребенком по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои силы.

Определим основные *критерии* и *показатели* оценки качества *условий* интегрированного (совместного) обучения и воспитания.

***Критерий:*** *нормативно-правовое, учебно-методическое обеспечение.*

**Показатели:**

1. Соответствие организации процесса обучения требованиям Кодекса Республики Беларусь об образовании, нормативно-правовым документам, регламентирующим интегрированное обучение и воспитание. Обеспеченность учебными планами (в том числе специальными учебными планами для различных категорий учащихся), программами (учебными программами, программами коррекционных занятий), информационно-техническими средствами обучения.

2. Состояние и использование библиотечного фонда, наличие учебно-методических комплексов, специальной учебной

литературы (в том числе адаптированной шрифтом Брайля), дидактических материалов, научно-методических журналов.

3. Наличие и использование средств ИКТ: аппаратных (компьютер, принтер, проектор, устройства для ввода текстовой информации и манипулирования экранными объектами, устройства для записи (ввода) визуальной и звуковой информации и др.) и программных (тренажеры, комплексные обучающие пакеты, экспертные системы, информационные системы управления, виртуальные конструкторы и др.). Использование интерактивных досок, онлайн-сервисов.

**Критерий:** *наполняемость (комплектование) классов.*

**Показатели:**

Соответствие используемой модели реализации интегрированного обучения и воспитания (полная — неполная; медицинская — социальная); учет состава и количества учащихся специальных классов и (или) классов интегрированного обучения и воспитания; количество учащихся с особенностями психофизического развития с учетом степени тяжести нарушений. Правомерность увеличения срока обучения, соблюдение охранительного лечебно-педагогического режима.

**Критерий:** *управление деятельностью учреждения образования.*

**Показатели:**

1. Укомплектованность педагогическими кадрами, их количественный и качественный состав (наличие педагогических работников, владеющих методикой преподавания учебных предметов для детей с особенностями психофизического развития). Уровень профессиональной компетентности руководителей и педагогических работников в вопросах организации и осуществления интегрированного обучения и воспитания. Повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров.

2. Планирование работы учреждения образования, обеспечивающего получение общего среднего образования

(в том числе учащимися с особенностями психофизического развития).

3. Организация бесплатного питания на основе положения об организации питания обучающихся, получающих общее среднее, специальное образование на уровне общего среднего образования.

4. Подвоз учащихся с особенностями психофизического развития до учреждения образования с учетом нормативных документов.

5. Организация методической работы по вопросам социально-образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития. Мониторинг качества обучения данных учащихся, учет динамики их достижений и выявление трудностей в учебной деятельности и межличностных отношениях.

6. Ответственность родителей (законных представителей) за выбор и реализацию образовательного маршрута.

7. Преимущество учреждений образования, культурного назначения, дополнительного образования и других организаций. Авторитет учебного заведения в социуме.

***Критерий: безопасность.***

**П о к а з а т е л и:**

1. Соответствие пространства жизнедеятельности учащегося с особенностями психофизического развития требованиям медицинского характера: показаний и противопоказаний (например, офтальмологических — для учащихся с нарушениями зрения; ортопедических — для учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и др.).

2. Правильность подбора упражнений по предупреждению сенсорного, двигательного, умственного утомления.

3. Учет специфических санитарно-эпидемиологических требований и гигиенических норм, эргономических требований к организации образовательного процесса.



**Критерий:** *адаптированность среды.*

**Показатели:**

1. Предметно-пространственная среда: учет размеров, освещенности, цветового решения, наполненности, оформления помещений; наличие специального оборудования (индивидуальных подсветок, звукоусиливающих устройств и др.) и дидактических средств для учащихся с особенностями психофизического развития. Организация специально оборудованного рабочего места с учетом зрительных, двигательных потребностей учащихся (места для хранения учебных принадлежностей — грифеля, держателей, учебников шрифтом Брайля и т. д.). Структурирование и обеспечение относительного постоянства пространства, выделение специально организованных зон в классе с учетом особых образовательных потребностей учащихся с нарушениями зрения, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, аутистическими нарушениями. Определение основных маршрутов передвижения как в школе, так и за ее пределами незрячих, учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

2. Организационно-смысловая среда: обеспеченность коррекционной направленности образовательного процесса. Адекватность использования специальных методов и приемов обучения и воспитания так называемыми обходными путями и соответствующими им компенсаторными процессами.

3. Социально-психологическая среда: социально-психологический мониторинг. Готовность учащихся с особенностями психофизического развития к обучению в учреждении общего среднего образования. Обеспечение культуры толерантного общения, эмоционального комфорта на уроках и коррекционных занятиях, создание равных условий для проявления инициативы, активности, самостоятельности всех учащихся, положительного имиджа детям с особенностями психофизического развития.

Критерии и показатели оценки качества *процесса* интегрированного обучения и воспитания характеризуют его целевой, структурно-содержательный, деятельностный, контрольно-регулятивный, оценочно-результативный компоненты. Выделены следующие критерии: педагогическое целеполагание, структурирование образовательного процесса, педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса, контроль и рефлексивность.

Перспективное развитие интегрированного обучения и воспитания возможно только через признание, понимание и учет его *нелинейности, незамкнутости и неустойчивости*. Нелинейность означает, что интегрированное обучение и воспитание не может быть описано однозначно, с позиций классических представлений об образовательном процессе. Например, общение с неговорящими детьми, как правило, выстраивается на основе невербальной коммуникации, применяются жесты, символы, которые делают открытыми для общения обе стороны. При обучении детей с интеллектуальной недостаточностью используется простая, понятная речь и др. Незамкнутость (открытость) означает необходимость синергетического обмена, взаимодействия с общим образованием, учета социальных изменений и требований того, что способствует креативному характеру интегрированного обучения и воспитания. Неустойчивость является необходимым условием прогрессивных изменений в интегрированном обучении и воспитании. Педагог на уроке не только обучает, но и создает ситуации, в которых проявляются лучшие данные ученика с особенностями развития, организуя его взаимодействие с другими учениками, что обеспечивает ему внешние и внутренние приращения. Учащиеся узнают о своих возможностях и достоинствах, пользуются ими, достигают успехов. Каждый ученик считается обучаемым, способным на своем уровне к познанию благодаря включению во взаимодействие и признанию своей ценности, неповторимости, уникальности. Процесс обучения направлен на то, чтобы дети замечали

достижения окружающих, сравнивали их, анализировали свои возможности и потребности.

Выделим основные критерии и показатели оценки качества *процесса интегрированного обучения и воспитания*.

**Критерий:** педагогическое целеполагание и структурирование образовательного процесса.

**Показатели:**

1. Обоснование и постановка целей обучения и воспитания с учетом образовательных потребностей учащихся с особенностями психофизического развития, определение оптимальных и безопасных путей их достижения.

2. Обеспеченность субъектности, организационной четкости и системности в реализации индивидуального образовательного маршрута учащегося. Комплексное решение задач обучения, воспитания, развития, их коррекционная направленность, социализация.

3. Организация образовательного процесса в соответствии с принципами доступности, понятности, реальности, творческой и практической направленности, активизации потенциальных возможностей (сильных сторон) учащихся с особенностями психофизического развития.

4. Смысловое структурирование различных видов деятельности в образовательном процессе: использование планов, алгоритмов, памяток. Применение сигнальных опор: подсветки, сочетания цветов, конструирования, фонирования, экранирования.

5. Нацеленность педагогического коллектива на развитие у учащихся с особенностями психофизического развития способности и готовности жить и адаптироваться в быстро меняющемся мире.

**Критерий:** педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса.

**Показатели:**

1. Организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся, использование различных форм и

методов продуктивного обучения с учетом уровня обученности и обучаемости, «социальной ситуации развития» учащихся с особенностями психофизического развития.

2. Применение технологий и методик интерактивного обучения, включающих работу учащихся в парах, группах сменного состава, инсценирование, отработку ролевого поведения, деловые игры и специальные приемы работы (аккомодацию, мимезис). Применение ассистивных технологий в образовательном процессе, эффективных педагогических технологий реализации компетентностного подхода.

3. Сбалансированное соотношение рациональных и эмоциональных компонентов в совместном образовательном процессе, учитывая эмоционально-ценностную мотивацию познания: использование на уроках шуток, анекдотов, веселых минуток, забавных историй, притч и др.

4. Комплексная (медико-социальная психолого-педагогическая) поддержка учащихся, связанная с пониманием собственных возможностей и достоинств, устранением психотравмирующих ситуаций, формированием продуктивных отношений со сверстниками и взрослыми, нормализацией обстановки в микросоциуме: классе, семье, школе.

***Критерий:** педагогический контроль, рефлексивность учащихся.*

**Показатели:**

1. Наличие системы психолого-педагогической диагностики по основным направлениям образовательного процесса: учебная деятельность (выполнение учебных умений и навыков на основе определенных знаний и под контролем сознания), личностное развитие, воспитанность и др.

2. Осуществление текущего, промежуточного и итогового контроля, устной, письменной и практической форм проверки результатов учебной деятельности с учетом особенностей психофизического развития учащихся (по всем учебным предметам учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями

психического развития (трудностями в обучении) по учебным предметам языкового цикла) в соответствии с нормами 10-балльной системы оценки, нормативными, инструктивными документами, утвержденными Министерством образования Республики Беларусь.

3. Активная оценочная деятельность (самооценка и взаимооценка) учащихся на уроке, осмысление результатов собственной деятельности.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся является очень важной и необходимой составной частью образовательного процесса, эффективность которого во многом зависит от правильного контроля качества деятельности учащихся, его результативности.

Ведущий подход к *оценке результатов деятельности* учащихся с особенностями психофизического развития — индивидуально-дифференцированный. Применительно к этим учащимся особенно подчеркивается недопустимость доминирования оценок теоретических знаний и недооценка практической составляющей. Принимаются во внимание уровень сформированности предметных, метапредметных, жизненных компетенций, социально одобряемого поведения; динамические факторы развития, личностные переменные: мотивационные, эмоциональные, вытекающие из взаимодействия с другими людьми.

Представим критерии и показатели оценки качества *результата интегрированного обучения и воспитания*.

***Критерий: достижения в образовательном процессе.***

**Показатели:**

1. Сформированность предметных, метапредметных, жизненных компетенций, социально одобряемого поведения. Динамика личностных приращений.

2. Адекватность, мотивы и готовность выпускников с особенностями психофизического развития к продолжению образования и профессиональному самоопределению.

3. Удовлетворенность родителей условиями и результатом совместного обучения и воспитания.

4. Содержание и порядок осуществления патронатного сопровождения выпускников с особенностями психофизического развития на протяжении двух лет после окончания учреждения образования.

**Критерий:** социализированность, активность и самостоятельность.

**Показатели:**

Сформированность социализационных навыков. Перенос полученных знаний и опыта в конкретные жизненные ситуации. Проявление активности и способностей в различных видах творческой деятельности (декоративно-прикладной, художественно-эстетической, театрально-игровой и др.). Проявление самостоятельности (направляемой самостоятельности, т. е. с учетом применения алгоритмических предписаний, схем, матриц) в игровой, учебной, бытовой, трудовой и других видах деятельности.

**Критерий:** уровень сплоченности детского коллектива.

**Показатели:**

Самоопределение, социометрический статус учащихся с особенностями психофизического развития в коллективе сверстников. Особенности межличностных отношений учащихся в классе интегрированного обучения и воспитания.

**Критерий:** уровень эмпатии участников образовательного процесса.

**Показатели:**

1. Принятие педагогами, родителями принципов и ценностей совместного обучения и воспитания. Эмоциональная развитость и отзывчивость педагога (умение понимать и распознавать без слов эмоциональное состояние ребенка; создавать положительную эмоциогенную обстановку и др.).

2. Умение учащихся с особенностями психофизического развития и обычных сверстников устанавливать доверительные

и дружеские взаимоотношения, основанные на взаимопомощи и поддержке друг друга.

Таким образом, образовательный процесс применительно к учащимся с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания можно признать удовлетворительным, если обеспечивается:

- доступная, безопасная, адаптивно-адаптирующая образовательная среда с учетом особых образовательных потребностей учащихся с особенностями психофизического развития;
- коррекционная и социализирующая направленность образовательного процесса, связь обучения с жизнью ребенка, его жизненным опытом, формирование навыков и умений с учетом их востребованности в настоящей и будущей жизни;
- позитивная мотивация для освоения программного материала, эмоциогенная учебная обстановка, толерантная культура общения между участниками образовательного процесса;
- формирование предметных, метапредметных, жизненных компетенций, организация работы над осознанием, пониманием, прочувствованием изучаемого программного материала;
- включение учащихся в направляемую самостоятельную учебную деятельность на основе практических заданий, которые снабжены алгоритмическими предписаниями, схемами, матрицами (таблицами), помогающими в организации системной, доступной, сознательной учебной работы;
- использование традиционных и специфических приемов и средств активизации различных видов творческой деятельности (декоративно-прикладной, художественно-эстетической, театрально-игровой и др.).

## **2. ВОЗМОЖНОСТИ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА, НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ, ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одной из наиболее актуальных проблем современной системы образования является развитие инклюзивных подходов к обучению. Несмотря на то что признание равных прав на образование и включение в единую социальную среду детей с особенностями психофизического развития определило фундаментальные основы развития образования в мире, многие практические задачи создания инклюзивных образовательных учреждений еще только предстоит решить.

Сегодня в республике остро стоит вопрос о возможности освоения содержания общего среднего образования учащимися с особенностями психофизического развития, в том числе с сенсорными и речевыми нарушениями.

Однако прежде чем перейти к рассмотрению вопроса об особенностях освоения содержания общего среднего образования заявленными выше категориями учащихся в условиях инклюзивного образования, рассмотрим возможные варианты получения ими образования на современном этапе посредством реализации образовательных программ специального образования на первой ступени общего среднего образования.

Учащиеся с сенсорными и речевыми нарушениями не являются однородной категорией и в настоящее время имеют возможность обучаться с учетом наличия конкретных нарушений и их выраженности.

**1. Дети с нарушением слуха (слабослышащие, позднооглохшие, глухие, после кохлеарной имплантации),** которые получают образование, полностью соответствующее по итоговым



достижениям к моменту завершения обучения образованию слышащих сверстников. Учащиеся с нарушением слуха обучаются в те же сроки, что и слышащие сверстники (I—IV классы), находясь в среде детей с нарушением слуха или в среде слышащих (интегрированное обучение и воспитание).

Образовательный процесс осуществляется по учебному плану первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с нарушением слуха. Перечень учебных предметов и количество часов на их изучение полностью совпадают с учебным планом общего среднего образования.

Для качественного усвоения учебных программ по учебным предметам обучающиеся получают помощь в виде коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия», «Ритмика и танец».

**2. Дети с нарушением слуха (слабослышащие, позднооглохшие, глухие, после кохлеарной имплантации),** которые получают образование, сопоставимое по итоговым достижениям с образованием слышащих сверстников, но в пролонгированные сроки — пять лет (I—V классы), находясь в условиях интегрированного обучения и воспитания или обучаясь в среде детей с нарушением слуха.

Образовательный процесс осуществляется в соответствии с учебным планом второго отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с нарушением слуха. Он отличается от типового учебного плана общего среднего образования наличием специальных предметов: «Развитие речи» I—III класс, «Предметно-практическое обучение» I—V класс и увеличением количества часов на изучение учебного предмета «Русский язык» в II—V классах.

На исправление или ослабление у обучающихся нарушений развития направлены коррекционные занятия «Развитие устной речи и слухового восприятия», «Ритмика и танец», «Развитие жестовой речи», «Социально-бытовая ориентировка».

**3. Дети с нарушениями зрения** (слабовидящие и незрячие с остротой зрения от 0 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией). При этом учитываются состояние других зрительных функций (поле зрения), форма и протекание зрительного нарушения. Данная группа учащихся может получать образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием нормально видящих сверстников.

Учащиеся с нарушениями зрения обучаются в те же сроки, что и видящие сверстники (I—IV классы), находясь в среде детей с нарушениями зрения или в среде видящих сверстников (интегрированное обучение и воспитание).

Образовательный процесс осуществляется по учебному плану специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с нарушениями зрения, который сопоставим с типовым учебным планом общего среднего образования, но имеет специальный учебный предмет «Адаптивная физическая культура и здоровье».

Коррекционная работа выступает как исходно заданное требование к образовательной подготовке учащихся и направлена на минимизирование негативного влияния слепоты на учебно-познавательную деятельность и обеспечение профилактики возникновения вторичных отклонений в развитии. Этому способствует проведение ряда коррекционных занятий: «Развитие зрительного восприятия», «Развитие познавательной деятельности», «Пространственная ориентировка и мобильность», «Социально-бытовая ориентировка», «Социальное ориентирование», «Ритмика и танец».

**4. Дети с тяжелыми нарушениями речи** (общее недоразвитие речи (I, II, III уровни речевого развития) — алалия (моторная, сенсорная, сенсомоторная); детская афазия; дизартрия, осложненная общим недоразвитием речи; ринолалия, осложненная общим недоразвитием речи; заикание средней и тяжелой степени; неосложненный вариант общего недоразвития речи), которые получают образование, соответствующее по конечным достижениям образованию сверстников,

не имеющих нарушений речевого развития, но в более пролонгированные сроки — пять лет (I—V классы).

Образовательный процесс осуществляется по учебному плану специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с тяжелыми нарушениями речи, в который включен специальный учебный предмет «Развитие речи» I—III класс. Увеличено количество часов на изучение учебных предметов «Русский язык» (для школ с русским языком обучения) и «Беларуская мова» (для школ с белорусским языком обучения) в II—V классах.

Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи для преодоления речевых нарушений получают специальное систематическое целенаправленное коррекционное воздействие в виде коррекционных занятий: «Коррекция нарушений устной речи», «Коррекция нарушений письменной речи», «Логоритмика».

Дети с тяжелыми нарушениями речи могут обучаться, находясь в среде сверстников с речевыми нарушениями и сходными образовательными потребностями или в среде нормально развивающихся детей (интегрированное обучение и воспитание).

Рассмотрев варианты получения образования лицами с сенсорными и речевыми нарушениями на первой ступени общего среднего образования, становится очевидно, что обучающиеся с нарушением слуха (которые относятся к группе 1) и нарушениями зрения (которые относятся к группе 3) осваивают содержание общего среднего образования такое же, как и их здоровые сверстники. Подчеркнем, что все учебные предметы (за исключением специальных) изучаются данными категориями учащихся по учебным программам и учебным пособиям для учреждений общего среднего образования, как предусмотрено действующим образовательным стандартом «Специальное образование (Основные нормативы и требования)».

Обучающиеся с нарушением слуха (которые относятся к группе 2) и обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (которые относятся к группе 4) имеют один дополнительный год обучения (I—V классы) на первой ступени общего среднего образования. Для этих категорий учащихся разрабатываются специальные учебные программы и учебные пособия. Однако следует заметить, что на второй ступени общего среднего образования данные категории учащихся переводятся на то же содержание обучения, которое осваивают и учащиеся, не относящиеся к категории лиц с особенностями психофизического развития.

Таким образом, обучающиеся с сенсорными и речевыми нарушениями имеют возможность получить общее начальное образование в соответствующих специальных общеобразовательных школах (специальных общеобразовательных школах-интернатах), а также в специальных классах и классах интегрированного обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования.

Отличительной особенностью освоения содержания общего среднего образования на первой ступени обучения учащимися с сенсорными и речевыми нарушениями является *создание специальных условий*, учитывающих их особые образовательные потребности. Такими условиями в первую очередь выступают специальные учебные предметы и коррекционные занятия, направленные на исправление или ослабление имеющихся нарушений развития у обучающихся.

Для качественного освоения содержания общего среднего образования обучающимся с сенсорными и речевыми нарушениями необходимы коррекционно-педагогическая помощь и психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Данное положение подтверждается исследованиями российских ученых (Е. Г. Речецкая, В. М. Гребенникова, О. Г. Приходько, Н. М. Назарова, Т. Г. Богданова, Е. В. Ушакова, Е. В. Кулакова) [1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14]. «Бесспорным является одно: отсутствие коррекционной

поддержки (особенно в младших классах) не позволит максимально реализовать реабилитационный потенциал ученика с ОПФР в условиях инклюзивного образования, что создаст для него серьезные проблемы в получении полноценного образования наравне со здоровыми одноклассниками» [3].

Рассмотрим возможные перспективы освоения содержания общего среднего образования обучающимися с сенсорными и речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования.

Знакомство с зарубежной практикой инклюзивного образования свидетельствует о большом разнообразии организации и функционирования используемых моделей. Они различаются по характеру совместного пребывания и взаимодействия обычных учащихся и учащихся с особенностями психофизического развития, а также по удельному весу коррекционно-педагогического сопровождения. При этом наблюдаются самые разнообразные варианты, и введение какой-либо жесткой системы невозможно.

В. М. Гребенникова выделяет несколько форматов обучения детей со специальными образовательными потребностями:

- специализированное учреждение (учреждение специального образования);
- выделение в рамках общеобразовательного учреждения отдельных классов для детей с особыми потребностями, которые обучаются по специальным программам (специальные классы);
- комбинированное обучение, при котором ученик часть программы осваивает вместе с одноклассниками, но, помимо этого, получает дополнительную образовательную поддержку, например логопедическую, психологическую и др. Ряд предметов школьник может изучать и по другим программам (классы интегрированного обучения и воспитания);
- обучение, при котором школьник полностью включен в обычную школьную среду (инклюзивные классы) [5].

При поступлении в школу обучающиеся с сенсорными и речевыми нарушениями, как правило, обладают различными уровнями как психического и речевого развития, так и уровнями развития компенсаторных процессов, необходимых для систематического обучения.

Дети с сенсорными и речевыми нарушениями представляют собой неоднородные группы, характеризующиеся разной степенью и характером нарушений слуха, различными механизмами и структурой нарушения речевой деятельности, разными показателями остроты зрения и состояния других зрительных функций. Отличаются также временем, в котором произошло нарушение, уровнем речевого развития, наличием своевременной, систематической, квалифицированной психолого-педагогической помощи и, конечно, особенностями воспитания ребенка в семье.

Тем не менее потенциальные возможности детей с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи достаточно велики. Как отмечает Н. Д. Шматко, при эффективном слухопротезировании / кохлеарной имплантации в условиях квалифицированной педагогической помощи, организованной в оптимальные сроки, даже неслышащие могут приблизиться к нормально слышащим сверстникам по уровню психического и речевого развития [13].

Т. Г. Богданова указывает, что в России «инклюзивное обучение (включение одного или нескольких учащихся с особыми образовательными потребностями одной нозологической группы в обычный класс массовой школы) продуктивно только для детей с сохранным интеллектом, имеющих легкую форму нарушения развития (слабовидящие, слабослышащие)» [3].

Относительно Беларуси данное утверждение полностью соответствует двум рассматриваемым нами категориям обучающихся с нарушением слуха и нарушениями зрения (учащиеся, которые относятся к группам 1, 3).

Для детей с более тяжелыми нарушениями речи и слуха (учащиеся, которые относятся к группам 2, 4) требуются:

1) увеличение сроков обучения, значительная модификация содержания общеобразовательных предметов;

2) включение в учебный план ряда специфических учебных предметов, отсутствующих в учебном плане для детей с нормативным развитием;

3) привлечение к реализации учебного процесса учителя-дефектолога соответствующего профиля (логопеда, сурдопедагога и т. д.).

На необходимость адаптации образовательной программы для учащихся с нарушениями речи при изучении предметов, прежде всего лингвистического блока с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся, указывает Н. Н. Баль [2].

Безусловно, важным является проведение последовательной коррекционно-развивающей работы, а также коррекционной направленности всего образовательного процесса.

Для включения учащихся в общий со здоровыми детьми образовательный процесс необходимо, на наш взгляд, создание структурно-функциональной модели инклюзивного образования с учетом ряда факторов, таких как особые образовательные потребности и возможности учащихся, материальные, пространственные, кадровые и иные возможности учреждений образования и др.

Разработка нормативных правовых документов для обучающихся с сенсорными и речевыми нарушениями должна включать:

- создание разноуровневых примерных модифицированных образовательных программ (по аналогии с адаптированными образовательными программами, которые используются на территории Российской Федерации);
- создание модульных учебных планов с обязательной частью (набором учебных предметов) и вариативной, включающей специальные учебные предметы и коррек-

ционные занятия для каждой нозологической группы, которые будут определять характер специальных образовательных условий.

*Примерная модифицированная образовательная программа* (в Республике Беларусь) — это образовательная программа *общего среднего образования*, адаптированная для обучения ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР). Разрабатывается она на базе образовательной программы общего среднего образования, с учетом образовательной программы специального образования и в соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями категории лиц с ОПФР.

Модифицированная образовательная программа на I ступени общего среднего образования для обучающихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи должна определять сроки обучения, объем, содержание образования, организационно-педагогические условия ее реализации, ожидаемые результаты, а также формы аттестации.

На основе модифицированных образовательных программ на I ступени общего среднего образования каждый обучающийся с сенсорными или речевыми нарушениями имеет возможность овладеть содержанием общего среднего образования в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями.

Так, например, ребенок с нарушением слуха к моменту поступления в школу может не достичь уровня психофизического развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме. У него наблюдается недостаточный опыт общения со слышащими сверстниками, он плохо понимает простую устную речь, при этом собственная речь мало внятная, не всегда понятная собеседнику. Данные проявления особенностей не позволяют ребенку с нарушением слуха в те же сроки и в том же объеме, что и слышащим сверстникам, усвоить материал учебных предметов.



Недостаточный лингвистический опыт у детей с тяжелыми нарушениями речи также требует дополнительной подготовки и создания специальных условий, направленных на преодоление имеющегося речевого и языкового дефицита и обогащение речевого опыта в разных формах речевой деятельности.

Для данных категорий обучающихся могут быть предусмотрены пролонгированные сроки обучения (пять лет) на I ступени общего среднего образования за счет введения «первого дополнительного класса» или продления сроков получения образования на уровне дошкольного образования. Возможность увеличения сроков обучения при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования и на уровне общего среднего образования предусмотрена Кодексом Республики Беларусь об образовании (пункты 1, 2 статьи 265).

При разработке структуры адаптированной образовательной программы можно обратиться к российскому опыту создания подобных программ начального общего образования для детей с особыми образовательными потребностями [3].

**Структура модифицированной образовательной программы** на уровне общего среднего образования для детей с сенсорными и речевыми нарушениями должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный.

*Целевой раздел* определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации модифицированной образовательной программы, а также способы определения достижения этих целей и результатов.

Целевой раздел включает: *пояснительную записку; планируемые результаты освоения* модифицированной образовательной программы учащимися с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи; *систему оценки* достижений планируемых результатов освоения адаптированной образовательной программы.

*Пояснительная записка* раскрывает:

- цели реализации модифицированной образовательной программы, конкретизированные в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании к уровню подготовки выпускников с особенностями психофизического развития (с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи);
- принципы и подходы к формированию программы;
- общую характеристику модифицированной образовательной программы;
- психолого-педагогическую характеристику учащихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи;
- описание особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи.

*Результаты освоения* модифицированной образовательной программы обучающимися с сенсорными и речевыми нарушениями должны передавать специфику обучения данных категорий, включая специфику целей изучения учебных предметов и коррекционных занятий, а также служить основой для системы оценки качества обучения.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании модифицированная образовательная программа общего среднего образования для обучающихся с сенсорными и речевыми нарушениями должна быть направлена на духовно-нравственное и физическое развитие личности учащегося, подготовку его к полноценной жизни в обществе, овладение учащимся основами наук, государственными языками Республики Беларусь, навыками умственного и физического труда, формирование нравственных убеждений, культуры поведения, эстетического вкуса и здорового образа жизни, успешную социализацию и интеграцию в общество.

Модифицированная образовательная программа предусматривает решение основных задач:

- создание специальных благоприятных условий для получения образования лицами с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи;
- создание специальной организации образовательной среды в соответствии с особыми образовательными потребностями и индивидуальными особенностями здоровья;
- обеспечение коррекционно-педагогической помощи обучающимся в минимизации негативного влияния особенностей познавательной деятельности, овладении содержанием адаптированной образовательной программы;
- обеспечение специальной психолого-педагогической помощи в формировании у обучающихся полноценной жизненной компетенции;
- развитие адекватных отношений между участниками образовательного процесса; профилактика межличностных конфликтов в классе, поддержание эмоционально комфортной обстановки;
- достижение планируемых результатов освоения адаптированной образовательной программы.

*Содержательный раздел* определяет общее содержание начального среднего образования обучающихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи и включает следующие программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов:

- учебные программы по учебным предметам;
- программы коррекционных занятий;
- программы факультативных занятий и др.

*Организационный раздел* определяет общие рамки организации образовательного процесса, а также механизмы реализации модифицированной образовательной программы.

Специфика содержания образования и методов обучения учащихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи является особенной в младших

классах (на I ступени образования), где формируются предпосылки для овладения программой дальнейшего школьного обучения, в значительной мере обеспечивается коррекция речевого и психофизического развития.

Организационный раздел включает:

- учебный план, реализующий учебные предметы и коррекционные занятия с учетом психофизических особенностей и возможностей обучающихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи;
- систему специальных условий реализации адаптированных образовательных программ (кадровые, финансовые, материально-технические и др.).

Разделы модифицированной образовательной программы в совокупности позволяют обеспечить психолого-педагогическое сопровождение учащихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи по различным направлениям с учетом их образовательных потребностей.

### **Диагностика процесса обучения и развития обучающихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи**

Диагностику процесса обучения целесообразно проводить на основании изучения универсальных учебных действий (УУД). УУД формируются на основе высших психических функций и мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение), тесно связаны с личностным развитием и самоопределением школьника. Поэтому можно утверждать, что сформированность (или несформированность) универсальных учебных действий является важнейшим индикатором особых образовательных потребностей учащихся, характеризует возможности их обучения и развития.

Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности, усвоение знаний, формирование умений, образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной.

Развитие УУД обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей учащегося, которые определяют условия высокой успешности учебной деятельности и освоения учебных предметов.

*Универсальные учебные действия* — способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

При отборе и структурировании содержания образования, выборе конкретных методов и форм обучения должны учитываться цели формирования конкретных видов УУД. Это создает возможность соотносить учебные предметы с точки зрения приемов познавательной деятельности, общих для осуществления познания этих предметных областей [1].

*Ожидаемые результаты* составляют целостную характеристику, отражающую взаимодействие компонентов образования: что обучающийся знает и умеет на данной ступени образования; что из полученных знаний и умений он может и что применяет на практике; насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

Данные требования включают следующие *результаты обучения*:

*Личностные* — готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, которые отражают их индивидуально-личностные позиции,

социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

*Метапредметные*, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

*Познавательные УУД* обеспечивают способы познания окружающего мира, стимулируют процесс получения знаний и активного поиска и составляют совокупность разнообразных мыслительных операций по получению, обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Развитие *регулятивных действий* связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Произвольность выступает как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства.

Особые трудности вызывает овладение *коммуникативными УУД*, обеспечивающими социальную компетентность. Обучающиеся с особенностями психофизического развития часто не учитывают разные точки зрения собеседников, не стремятся к сотрудничеству; не умеют четко формулировать собственное мнение и позицию, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в конфликтной ситуации; затрудняются задавать вопросы, контролировать себя и партнера, адекватно использовать языковые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, продуктивный диалог [14].

**Предметные**, которые включают освоенный обучающимися опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Предметные результаты освоения программы оцениваются с учетом специфики содержания учебных предметов, которые представлены в учебной программе по учебному предмету.

### **Создание в учреждении общего среднего образования специальных организационных и содержательных условий обучения учащихся с сенсорными и речевыми нарушениями**

Сущность инклюзивного образования состоит не просто во включении ребенка с особенностями психофизического развития в учебный процесс учреждений общего среднего образования, но и в том, чтобы обеспечить возможность такого включения, перестроить всю деятельность школы в целом и каждого отдельного класса.

Для того чтобы осуществить данную перестройку, педагогическим работникам необходимо понимать, что дети с сенсорными и речевыми нарушениями наряду с закономерностями, общими для нормального и нарушенного психического развития, имеют ряд особых закономерностей, характерных для всех категорий детей с ОПФР, которые необходимо учитывать при организации инклюзивного образования.

Перечислим эти закономерности. Одна из них — *трудности во взаимодействии с окружающим миром* (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф и др.), приводящие к обеднению социального опыта, искажению способов общения с другими людьми. Все это усложняет социализацию, а следовательно, и социальную адаптацию детей: замедляются процессы усвоения и воспроизводства социального опыта, установления межличностных отношений, бла-

годаря которым человек учится жить совместно с другими. Важными источниками социализации являются взаимное влияние людей в совместной деятельности и общении, передача норм и ценностей культуры через семью, через образовательные системы. Во всех этих процессах большое значение имеет степень владения речью детьми с ОПФР.

Затруднения во взаимодействиях с социальной средой обусловлены и *особенностями развития личности* ребенка с ОПФР (Ю. А. Кулагин, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова, Ж. И. Шиф и др.). Для таких детей характерна неадекватная самооценка, переоценка или недооценка собственных возможностей, способностей, достижений. Это связано с замедленным формированием основных структурных компонентов личности: самосознания, эмоционально-волевой сферы, мотивации, уровня притязаний; ограничением контактов с людьми; реакцией личности на психотравмирующую ситуацию, обусловленную постепенным осознанием своей несостоятельности.

Все эти обстоятельства ослабляют способность личности к активному приспособлению к жизни и реализации имеющихся собственных возможностей.

Выделяются специфические закономерности нарушенного развития (В. И. Лубовский, 2013). Общей особенностью при всех типах нарушений в развитии является *снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации*. Например, замедленная скорость переработки информации при зрительном восприятии у детей с нарушенным слухом отмечается в дошкольном и младшем школьном возрасте (до 10—11 лет), в последующие возрастные периоды скорость такого восприятия возрастает и приближается к той, которая характерна для слышащих детей (К. И. Вересотская).

Специфической закономерностью, свойственной всем категориям детей с ОПФР, являются *затруднения словесного опосредствования и замедление процесса формирования*



*понятий.* Для ряда категорий детей, например с сенсорными нарушениями, характерно значительное отставание в становлении понятий — полноценные понятия формируются на три-пять лет позже, чем у обычных детей.

Именно специфические закономерности определяют важнейшую особенность детей с ОПФР — особые образовательные потребности. Учет особых образовательных потребностей данных категорий учащихся, обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения, модификация образовательной среды и используемых технологий обучения являются, на наш взгляд, главными составляющими успешного овладения образовательными программами общего среднего образования обучающимися с сенсорными и речевыми нарушениями.

### **Образовательные потребности обучающихся с сенсорными и речевыми нарушениями**

К образовательным потребностям, которые характерны для обучающихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи, относятся:

- выявление в максимально раннем периоде обучения детей группы риска (совместно со специалистами медицинского профиля) и оказание ранней комплексной помощи;
- организация коррекционно-развивающего обучения в соответствии с выявленным нарушением перед началом обучения в школе; преемственность содержания и методов дошкольного и школьного образования и воспитания, ориентированных на нормализацию или полное преодоление отклонений речевого и личностного развития;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание учебных предметов, так и в процессе коррекционных занятий;
- учет специфики восприятия и переработки информации, овладения учебным материалом при организации обучения и оценке достижений;

- обучение различным формам коммуникации (вербальной и невербальной), формирование социальной компетентности;
- развитие всех компонентов речи, языковой и речевой компетенции (в целенаправленном формировании языковой программы устного и письменного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи, основ языкового анализа и синтеза, звукопроизношения и просодической организации звукового потока, навыков чтения и письма);
- создание условий, нормализующих/компенсирующих состояние высших психических функций, анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе обеспечения комплексного подхода при изучении и коррекции нарушений;
- целенаправленное формирование гностико-практических и психомоторных функций, произвольного внимания, памяти, словесно-логического мышления; регуляция эмоционального состояния;
- координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения;
- получение комплекса медицинских услуг, способствующих устранению или минимизации первичного дефекта, нормализации моторной сферы, состояния высшей нервной деятельности, соматического здоровья;
- возможность модификации общеобразовательной программы при изучении содержания учебных предметов с учетом особенностей развития учащихся;
- постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности жизненной компетенции обучающихся, уровня и динамики их развития;
- применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных

технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия;

- психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с ребенком; организация партнерских отношений с родителями.

Только при удовлетворении особых образовательных потребностей каждого обучающегося можно открыть ему путь к полноценному качественному образованию.

### **Коррекционно-развивающая направленность образовательного процесса**

Для достижения планируемых результатов освоения содержания образовательных программ начального образования необходимо обеспечить коррекционно-развивающую направленность всего образовательного процесса, что в к л ю ч а е т:

#### *Для учащихся с нарушением слуха*

- организацию специальной педагогически созданной слухоречевой среды (при постоянном пользовании детьми звукоусиливающей аппаратурой разных типов);
- обучение языку как средству общения;
- особое структурирование содержания обучения на основе усиления внимания к целенаправленному развитию словесной речи, формированию жизненной компетенции, применение как общих, так и специальных методов и приемов обучения;
- обязательное включение коррекционных занятий, направленных на исправление или ослабление имеющихся у ребенка нарушений развития;
- обучение слухо-зрительному восприятию речи, использование различных видов коммуникации;
- развитие и использование слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях;

- развитие всех сторон и видов словесной речи (устной, письменной);
- использование современных специальных технических средств;
- формирование социальной компетенции.

#### *Для учащихся с нарушениями зрения*

- формирование представлений на основе обогащения зрительного опыта учащихся, установление соответствия между словом и конкретным образом предмета, подготовка глаз и руки к письму;
- обучение чтению и письму по системе Брайля на основе использования тактильно-двигательных ощущений; формирование предметных представлений, уточняющих содержание слов, умение работать с рельефными грамматическими схемами, сюжетными рисунками и другими специальными дидактическими материалами;
- развитие устной речи — обогащение словаря, развитие фразовой речи, связных высказываний, монологической речи;
- обогащение пространственных представлений, навыков ориентировки в микро- и макропространстве; формирование представлений о величине, форме, количестве, пространственном положении предметов и чертежно-измерительных действиях. Для незрячих учащихся большое значение имеет формирование временных представлений;
- организация экскурсий и практических занятия для обогащения зрительного и предметно-практического опыта детей и формирования необходимых представлений об окружающей их действительности;
- формирование умений выделять элементарные сигнальные признаки предметов и объектов живой и неживой природы при помощи осязания, слуха, обоняния, остаточного зрения;
- создание для незрячих учебных пособий рельефно-точечным шрифтом по системе Брайля с использованием рельефных рисунков, чертежей, схем;

- создание учебных пособий с более крупным плоскочастным шрифтом и адаптированными цветными иллюстрациями (отсутствуют мелкие детали и выделены четко контуры изображений);
- использование современных специальных технических средств;
- отбор и комбинирование методов и приемов обучения с целью смены видов деятельности детей, изменения доминантного анализатора, включение в работу большинства анализаторов; использование опорных сигналов, алгоритмов, образцов выполнения задания;
- структурирование учебного материала с выделением существенного.

*Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи*

- соблюдение функционального подхода к отбору и подаче материала в процессе обучения;
- изучение нового материала на основе упреждающего повторения;
- развитие способности к словесному творчеству и воспитание языкового чутья;
- работа по освоению синтаксиса и пунктуации за счет использования в речи различных синтаксических конструкций, доступных для индивидуального усвоения каждым обучающимся, что создает тем самым оптимальные предпосылки к обогащению и качественному улучшению речевой практики учащихся;
- формирование навыков лексического наполнения и грамматического конструирования высказывания, развитие навыков самостоятельного связного высказывания, преодоление нарушений звукопроизношения, формирование фонетико-фонематических представлений, развитие просодической стороны речи;
- обучение речевому общению в различных речевых ситуациях;

- применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной деятельности;
- адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с особенностями психофизического развития, адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др.

### **Модификация образовательной среды и используемых технологий**

Определяющим фактором успеха инклюзивного обучения является создание в учреждении образования инклюзивной образовательной среды — системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Функции образовательной среды — стимулирование различных видов деятельности ребенка, обеспечение их результативности и благоприятного социального статуса ребенка.

Модификация образовательной среды, которая существует в учреждениях образования на уровне общего среднего образования, включает:

- модификацию средовых ресурсов — предметных, пространственных, организационно-смысловых и социально-психологических;
- модификацию учебных программ по учебным предметам и учебных пособий;
- модификацию способов предъявления и выполнения заданий;
- модификацию работы с текстовыми материалами и методов обучения в инклюзивном классе.

Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые

ресурсы, а многомерные образования — «средовые комплексы». В комплексе разнообразные группы ресурсов тесно переплетаются и взаимодействуют, т. е. в соответствии с образовательной целью специально организовано пространство, продуманы его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.

С. Е. Гайдукевич определены образовательные средовые ресурсы, обладающие наибольшим стимулирующим и поддерживающим потенциалом, которые разделяются на три группы:

1) ресурсы, связанные с привнесением новых специфических объектов в среду (например, средства индивидуальной коррекции: фиксирующие, обеспечивающие мобильность, оптические, слуховые);

2) ресурсы, связанные со специальной адаптацией уже существующих объектов среды (например, специально структурированная информация: планы, таблицы, схемы, алгоритмы);

3) ресурсы, связанные с оптимизацией взаимодействия ребенка с объектами и субъектами среды (индивидуальный ритм и темп деятельности; эмоционально-речевое и деятельное акцентирование внимания ребенка на отдельных объектах, их деталях) [4].

Данные ресурсы выявлены на уровне предметных, пространственных, организационно-смысловых и социально-психологических ресурсов.

Н. Н. Баль подчеркивает особое значение организационных средовых составляющих в обучении учащихся с нарушениями речи, в первую очередь — соблюдение в образовательном учреждении единого речевого режима (системы мероприятий и требований, направленных на закрепление усвоенных детьми правильных произносительных навыков). Педагогам необходимо предоставлять ученикам образцы правильной речи (орфоэпически правильной, неторопливого темпа, достаточной громкости, ее выразительности и слит-

ности, правильного речевого дыхания), не допускать в собственной речи нарушений норм произношения, неправильно построенных предложений [2].

Особые требования к речи учителя предъявляются при обучении учащихся с нарушением слуха. Речь педагога является основным источником, из которого дети получают образец родного языка, культурной речи, поэтому она должна быть правильной и доступной для понимания, с ясным и отчетливым произнесением всех звуков, точным использованием словесных обозначений, упорядоченной, без использования длинных и сложных речевых конструкций.

Кроме того, речь педагога должна быть интонационно выразительной, с соблюдением логического и словесного ударения и норм орфоэпии; лаконичной, но не чрезмерно упрощенной и обедненной; четкой, но не утрированной; эмоциональной, выразительной; среднего темпа и нормальной громкости.

Во время уроков, особенно при объяснении нового материала, следует исключить шумы и передвижения учителя по классу. При работе у доски нельзя стоять спиной к классу.

Организация речевого режима в учреждении образования включает и систематическую работу всех специалистов по контролю понимания детьми с нарушениями речи всего, особенно вербального, учебного материала. У учащихся, особенно с тяжелыми нарушениями речи, наблюдаются недостаточное восприятие обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания грамматических форм и развернутого текста. Результатом этого являются многочисленные трудности в освоении программного материала в рамках любого предмета, в том числе и русского языка. Для предупреждения и преодоления названных затруднений рекомендуется использовать различные приемы объяснения слов и выражений. При толковании новых слов нужно опираться на опыт учеников, их понятийный багаж, прибегать к различным мнемотехническим приемам при их запоминании [2].



Для учащихся с сенсорными и речевыми нарушениями характерна неустойчивость вербальной памяти, что приводит к быстрому забыванию изучаемого словаря, особенно терминологического. Поэтому на каждом уроке, независимо от его типа (урок объяснения, повторения, обобщающий), необходимо отводить определенное время на словарную работу. Объем изучаемого словаря определяется целями данного урока и всего курса в целом.

*Модификация учебных программ и учебных пособий предполагает:*

- частичное выполнение учебной программы по учебному предмету с перераспределением количества часов на изучение определенных тем в соответствии с возможностями учащегося;
- сокращение числа и объема учебных заданий с одновременным усилением внимания к главным, ключевым темам, понятиям, компетенциям;
- альтернативное замещение трудновыполнимых заданий;
- замещение письменных/устных заданий другими, более доступными для конкретного учащегося видами и формами работы (например, для учащегося с нарушением слуха предоставление возможности письменного выполнения задания и, наоборот, для учащегося с нарушением зрения замена письменного задания на устное и т. п.);
- изменение условий выполнения заданий. Например, дети с кохлеарным имплантом плохо распознают речь при диктовке (из-за реверберации помещения), поэтому рекомендуется такие задания выполнять с ними индивидуально.

Учащиеся с сенсорными и речевыми нарушениями, обучающиеся в инклюзивном классе, должны быть обеспечены учебными пособиями:

- двухуровневыми учебниками и/или рабочими тетрадями либо дополнительными рабочими тетрадями, содержание которых разработано с учетом конкретной категории учащихся;

- аудиоучебниками в формате DAISY (от англ. Digital Accessible Information System — цифровая система доступа к информации) — стандарт цифрового формата для записи «цифровых говорящих книг»;
- электронными приложениями к обычным учебникам, отражающими коррекционную направленность обучения для учащихся определенной категории;
- учебниками и учебными материалами на основе рельефно-точечного шрифта по системе Брайля (для незрячих), а также напечатанными в соответствии с требованиями к учебникам для учащихся с нарушениями зрения.

*Модификация способов предъявления и выполнения заданий:*

- адаптация формулировки задания, формы представляемых упражнений;
- широкое использование зрительных, слуховых, пространственных опор; создание условий полисенсорного восприятия учебной информации;
- предъявление инструкций, указаний как в устной, так и в письменной форме; при необходимости использование дактильной речи, калькирующей жестовой речи;
- индивидуальное повторение инструкций, указаний для учащегося с особенностями психофизического развития;
- выяснение степени понимания инструкции, задания («Повтори, что надо сделать»); поэтапное разъяснение заданий; демонстрация образца его выполнения;
- поэтапное (пооперационное) выполнение задания. Предложение учащемуся с особенностями психофизического развития для помощи в работе соответствующих предметно-операционных карт, алгоритмов выполнения заданий, памяток и др.;
- использование различных форм организации познавательной деятельности: объяснение способа выполнения задания в малой группе; выполнение задания в парах

(обычный ученик — ученик с особенностями психофизического развития); работа над заданием в малой группе, когда «особенный» ученик делает ту его часть, которая для него посильна;

- индивидуальное выполнение заданий, имеющих коррекционную направленность.

Учитывая особенности речевого развития учащихся, учителю необходимо уметь видоизменять задания и инструкции. При подготовке к урокам следует тщательно продумывать правильность и точность всех формулировок. Инструкции педагогов для учеников выступают ориентировочной основой действий на уроках, поэтому должны быть четкими, доступными, поэтапными, сопровождаемыми показом образца выполнения. Следует учитывать недостаточность слухового внимания и слухоречевой памяти многих детей с сенсорными и речевыми нарушениями и дозировать объем «порций» преподносимых знаний, словесных инструкций.

*Модификация методов обучения в условиях инклюзивного образования.* Способы использования методов и приемов учебной работы при обучении детей с особенностями психофизического развития заметно отличаются от традиционных. Здесь требуются специальный отбор и продуманное сочетание методов и приемов, более полно соответствующих своеобразию образовательных потребностей обучающихся и специфике коррекционно-педагогической работы с ними. Наибольший эффект получится при целенаправленном взаимодействии методов друг с другом, когда тот или иной метод, будучи ведущим, дополняется и подкрепляется одним-двумя дополнительными. При этом подключаются различные как общепедагогические, так и специальные приемы.

Большое значение приобретает взаимодополняемость методов. Так, на начальных этапах обучения при объяснении нового материала ведущими могут быть наглядно-практические методы с элементами словесного объяснения или

беседы. На более поздних годах обучения ведущее место занимают словесные методы с наглядными и практическими дополнениями.

Значительное своеобразие в отборе, композиции и применении методов обучения детей с особенностями в развитии распространяется и на группу методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, в которую входят следующие подгруппы:

- *перцептивные* — методы словесной передачи и слухового и/или зрительного восприятия учебного материала и информации по организации и способу их усвоения; наглядные, практические методы;
- *логические* — индуктивные и дедуктивные;
- *гностические* — репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательские.

Например, в обучении детей с нарушением слуха предпочтение отдается тем методам, которые на базе использования сохранных анализаторов обеспечивают наиболее полную передачу, восприятие, воспроизведение и переработку учебной информации в доступном для них виде. В связи с этим из перцептивных методов чаще применяются наглядные и практические, которые содействуют овладению сенсорной основой представлений и понятий об изучаемых объектах и явлениях.

Известно, что при любых отклонениях в развитии нарушено формирование речи. Речевое недоразвитие, особенно на начальном этапе, не позволяет словесным методам обучения занять ведущее место. Словесные методы (рассказ, объяснение, беседа) в обучении ориентированы на учет возможностей восприятия словесной информации и особенностей речевого развития детей с сенсорными и речевыми нарушениями.

Доминирование наглядного мышления, трудности формирования словесно-логического мышления у детей с особенностями психофизического развития ограничивают возможность применения логических и гностических методов,

а потому на начальном этапе обучения предпочтение отдается индуктивному методу, а также объяснительно-иллюстративным, репродуктивным и частично-поисковым.

Методы, которые имеют широкое применение в практике обучения здоровых учащихся, не всегда применимы или имеют особенности использования при обучении детей с сенсорными и речевыми нарушениями.

Так, например, среди словесных методов широкое распространение получила *беседа*. Действительно, она позволяет легко вовлекать детей в учебный процесс, учит живому общению, помогает выявлять и закреплять приобретенные знания. Однако многие дети с нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи в силу специфики своего развития вообще не владеют навыками беседы. Им требуется значительное время, чтобы научиться словесно формулировать свои высказывания, рассуждать, задавать вопросы, высказывать свое мнение, уметь извлекать новое от учителя и от собеседников, пользоваться специфическими для обсуждения речевыми конструкциями. Отсюда следует, что в период начального образования учащихся с особенностями психофизического развития беседа малопродуктивна в отношении приобретения новых знаний. Однако ее можно использовать для закрепления нового словаря и оборотов речи, а на начальном этапе — для ознакомления с новым материалом, выяснения того, что узнали дети, на завершающем — для проверки усвоения изложенного.

Наиболее характерными для обучающихся с сенсорными и речевыми нарушениями, психологическими особенностями восприятия являются их замедленность, существенная зависимость от прошлого опыта. Слабая точность и расчлененность уяснения деталей объекта, его различения по форме и контуру, неполнота анализа и синтеза частей, трудности в нахождении общих и отличающихся деталей — все это обуславливает своеобразие реализации *наглядных методов* обучения рассматриваемых нами категорий обучающихся.

Педагогу недостаточно только продемонстрировать объект, о котором идет речь, он должен организовать его изучение, научить детей способам и приемам внимательного наблюдения. Для успешного обучения таких детей важно обеспечить разностороннюю практику наблюдений для накопления необходимого сенсомоторного опыта, закрепления способов и приемов изучения объектов, усвоения используемых при этом словесных средств.

Эффективность коррекционно-педагогической работы повышается, если наглядные методы сочетаются с *практическими*. «Скажи мне — и я забуду. Покажи мне — и я запомню. Вовлеки меня — и я научусь» — гласит китайская пословица. В инклюзивном образовании учащихся с особенностями психофизического развития требуется органичное единство наглядных и практических методов обучения.

Дидактические игры и занимательные упражнения представляют собой разновидность практического метода обучения. Они же выступают как способ стимулирования учения. В жизни учащихся I ступени общего среднего образования игра занимает важное место, являясь творческой целенаправленной деятельностью, приобретающей большую значимость в качестве способа обучения. Недостатки жизненного практического опыта и фантазии, недоразвитие психических функций, необходимых для формирования воображения и речевого оформления игры, бедность навыков социального поведения сначала требуют обучения учащихся с сенсорными и речевыми нарушениями игре, и только потом она включается в учебный процесс как метод обучения.

В инклюзивном образовании с целью достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта практически всегда используется сложное сочетание нескольких методов и приемов работы. Комбинации таких сочетаний и их адекватность тем или иным педагогическим ситуациям предопределяют специфику процесса совместного обучения обычных детей и детей с особенностями психофизического

развития. Устойчивые, научно обоснованные, высокоэффективные, отличающиеся своеобразием сочетания методов обучения, воспитания, диагностики и коррекции, органически включенные в процесс инклюзивного образования, они могут быть определены как специальные образовательные технологии [9].

Одной из таких наиболее эффективных технологий является технология проектной деятельности (метод проектов). Она дает возможность всем учащимся работать в рамках общей учебной проблематики, но над разным конкретным содержанием и при различных уровнях сложности, сохраняя при этом направленность на совместную деятельность, включенность в межличностные отношения, готовность к вступлению в равноправные отношения. Таким образом, обеспечивается возможность свободного определения и выбора каждым обучающимся характера и степени участия в совместной деятельности, а также индивидуального поведения.

В коррекционной работе с учащимися с нарушениями речи и нарушением слуха активно используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые позволяют индивидуализировать объем, степень трудности, уровень помощи, темп подачи материала, его динамичность и повторяемость. Специалисты хорошо знают и традиционно включают в образовательный процесс:

- специализированные полифункциональные компьютерные программы («Видимая речь», «Коммуникация», «Мир за твоим окном», «Лента времени», «Дэльфа», «Игры для Тигры» и др.);
- общеразвивающие компьютерные игровые программы («Баба Яга учится читать», «Лунтик идет в школу», «Занимательная арифметика» и др.);
- собственные продукты, созданные учителями-дефектологами с помощью различных компьютерных инструментов общего назначения («Рабочее место учителя-дефектолога», MS PowerPoint, MS Word и др.).

Несмотря на все преимущества ИКТ, роль учителя-дефектолога в коррекционно-развивающей работе остается ведущей: именно он определяет стратегию использования ИКТ с каждым конкретным ребенком. Важным является учет психолого-педагогических и санитарно-гигиенических требований при использовании данных технологий, их совместимость на занятии с другими средствами обучения (слово учителя, учебные пособия, средства наглядности и т. д.).

В обучении учащихся с сенсорными и речевыми нарушениями большое значение имеет использование методов стимулирования и мотивации: методов стимулирования интереса к учению (дидактические игры, познавательные игры, организационно-деятельностные игры, учебные дискуссии, метод создания ситуации успеха).

### **Модификация процедуры итоговой и промежуточной оценки результатов**

В процесс инклюзивного образования могут быть внесены изменения в соответствии с особыми образовательными потребностями учащихся с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи и связанными с ними объективными трудностями.

*Данные изменения включают:*

- организацию и проведение аттестационных мероприятий в индивидуальной или фронтальной форме;
- увеличение времени, отводимого на проведение экзамена (на 1,5—2 часа по сравнению с принятой нормой), в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося;
- организацию непродолжительного перерыва для отдыха и/или других необходимых мероприятий во время проведения экзамена;
- адаптацию предлагаемого обучающемуся тестового (контрольно-оценочного) материала как по форме предъявления (использование и устных, и письменных инструкций), так и по сути (упрощение длинных, сложных



- формулировок инструкций, разбивка на части, подбор доступных пониманию обучающегося аналогов и др.);
- специальную психолого-педагогическую помощь обучающемуся (на этапах принятия, выполнения учебного задания и контроля результативности), направленную на обеспечение точного понимания инструкций, создание и поддержку эмоционально комфортной ситуации проведения экзамена. Помощь дозируется исходя из индивидуальных особенностей здоровья каждого обучающегося и его особых потребностей, в том числе в жестовом переводе;
  - при проведении экзамена по русскому языку в форме написания изложения обучающимся с нарушением слуха одновременно с устным предъявлением обеспечивается сурдоперевод (при желании экзаменуемых). Затем текст дается им для чтения и проведения подготовительной работы к изложению (по усмотрению экзаменуемого): составление плана изложения, отбор базового (опорного) словаря для изложения, работа с представленным на доске речевым материалом из текста (терминами, именами собственными, архаизмами, датами и др.), который определяется членами комиссии перед экзаменом после получения текста изложения. Через 40 мин организатор забирает текст, и обучающийся выполняет экзаменационную работу, используя подготовленные им материалы.

Оценивание работ по русскому/белорусскому языку и литературе, выполненных обучающимися с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, осуществляется с учетом как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности развития их речевой деятельности: первая оценка выводится из количества ошибок, допущенных в содержании текста, количества фактических ошибок, а также количества речевых ошибок; вторая оценка складывается из количества ошибок по орфографии, пунктуации и грамматике. При этом речевыми ошибками считаются нарушения

в образовании языковых единиц (набор слов вместо предложения, смешение видовременных форм глаголов, неправильное употребление местоимений, предлогов, слов и т. д.); к речевым недочетам относятся нарушения коммуникативной целесообразности речи, ее точности, выразительности, ограниченность лексического состава, неудачный порядок слов в предложении, употребление лишних слов, нарушение лексической сочетаемости, недостаточная развитость синтаксического строя речи, а также грамматические ошибки в структуре слова (в словообразовании, формообразовании), в структуре словосочетания и предложения (пропуски слов, нарушение связи между подлежащим и сказуемым, между другими членами предложения, неправильно выбранное сказуемое, смешение прямой и косвенной речи и т. д.). При оценке грамотности следует учитывать специфику письменной речи экзаменуемых данных категорий, которая проявляется в «аграмматизме», опускании предлогов, неправильном согласовании слов в роде, числе, «телеграфный стиль» и пр., которые должны рассматриваться как однотипные ошибки и считаться за одну.

Система оценки достижения обучающимися планируемых результатов должна предусматривать оценку достижения планируемых результатов освоения программ коррекционных занятий.

При определении оценки результатов освоения обучающимися программ коррекционных занятий используются следующие подходы:

- дифференциация оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся;
- динамичность оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся;

- единство параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания программ, что сможет обеспечить объективность оценки.

### **Формирование межличностных отношений участников образовательного процесса в условиях инклюзии**

Специальные образовательные условия предусматривают изменения в социально-психологическом климате учреждения общего среднего образования, однако сами по себе эти новые отношения сформироваться не могут, для этого требуется упорная совместная работа всех участников процесса.

Важным компонентом является создание условий для адаптации детей с сенсорными и речевыми нарушениями в группе сверстников, школьном сообществе. При организации уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий необходимо использовать интерактивные формы деятельности с привлечением учащихся с особенностями психофизического развития. Необходимо предоставить учащимся с сенсорными и речевыми нарушениями возможность раскрытия творческого потенциала, реализации потребности в самовыражении, участия в жизни класса, школы; использование адекватных возможностям детей способов оценки их учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности. Различные эффективные формы работы должны быть направлены на то, чтобы все обучающиеся — и обычные, и с особенностями развития — ощущали себя полноправными членами единого коллектива, людьми, которые интересны и нужны окружающим.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что реализация инклюзивных подходов в образовании может изменить возможные формы его получения учащимися с сенсорными и речевыми нарушениями, позволит осваивать содержание общего среднего образования с учетом создания специальных условий.

### **3. ВОЗМОЖНОСТИ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) ПО УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **3.1. Научно-теоретическое обоснование возможности освоения содержания общего среднего образования лицами с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в условиях инклюзивного образования**

Проблема освоения содержания общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) не является новой. В рамках имеющего опыта ее решения учитывается неоднородность данной категории учащихся. С учетом наличия конкретных нарушений и их выраженности такие учащиеся в настоящее время могут получать как специальное, так и общее среднее образование, в условиях которого им оказывается коррекционно-педагогическая помощь [1; 2; 3; 4].

Развитие в ближайшей перспективе инклюзивного образования актуализирует вопрос освоения содержания общего среднего образования теми из них, кто в настоящее время осваивает образовательную программу *специального* образования на уровне общего среднего образования.

Для решения данного вопроса в первую очередь необходимо выяснить, какие нарушения определяют принадлежность учащихся к категории лиц с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Это — сборная категория. Понятие «лицо с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)» в настоящее время не имеет точного

определения. Поэтому обратимся сначала к действующему Перечню медицинских показаний и противопоказаний для получения образования [3].

К нарушениям, при наличии которых в настоящее время может быть рекомендовано освоение образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования в условиях обучения по учебному плану и учебным программам специальной общеобразовательной школы для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), согласно данному перечню относятся:

- «Смешанные специфические расстройства психологического развития (F83)».
- «Общие расстройства психологического развития (F84): детский аутизм без умственной отсталости (F84.0)».
- «Другие психические расстройства и расстройства поведения, приведшие к нарушению способности к обучению (ФК2)».

«Детский аутизм без умственной отсталости» означает, что вопрос решается индивидуально, а «другие психические расстройства и расстройства поведения, приведшие к нарушению способности к обучению (ФК2)» разъясняется следующим образом:

«При оценке показателей, характеризующих нарушение категорий (критериев) жизнедеятельности человека, выделяют пять функциональных классов (далее — ФК) их выраженности (в процентах):

ФК0 — характеризует отсутствие нарушений жизнедеятельности;

ФК1 — легкое нарушение (от 1 до 25 %);

ФК2 — умеренно выраженное нарушение (от 26 до 50 %);

ФК3 — выраженное нарушение (от 51 до 75 %);

ФК4 — резко выраженное нарушение (от 76 до 100 %)» [3].

«Смешанные специфические расстройства психологического развития» согласно Методическим рекомендациям по использованию Международной классификации болезней

и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра в диагностической деятельности центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее — Методические рекомендации) [5] в Республике Беларусь принято соотносить с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Другие клинические типы задержки психического развития (далее — ЗПР), выделенные в классификации по этиопатогенетическому принципу (ЗПР конституционального происхождения, ЗПР соматогенного происхождения, ЗПР психогенного происхождения) [6; 7; 8; 9 и др.], показаниями к освоению образовательной программы *специального* образования на уровне общего среднего образования не являются [3]. Более того, в специальной психолого-педагогической литературе изначально признана и научно обоснована возможность обучения их в обычных классах [6; 8; 10 и др.]

Дети с расстройствами аутистического спектра в настоящее время фактически выделены в самостоятельную категорию детей с особенностями психофизического развития. Очевидным является наличие у них особых образовательных потребностей, отличных от потребностей других категорий детей с особенностями психофизического развития [11; 12 и др.]. Их отнесение к категории детей с нарушениями психического развития, которое выполнялось ранее [13], фактически утратило актуальность. Это подтверждается и данными Министерства образования Республики Беларусь о «распределении детей с ОПФР в соответствии с психолого-педагогической классификацией нарушений развития», где дети с аутистическими нарушениями представлены в общем количестве 1195 *отдельно* от детей с трудностями в обучении [14, с. 43].

Опыт Российской Федерации и других государств также подтверждает целесообразность выделения детей с расстройствами аутистического спектра при решении вопросов

организации образования как отдельной категории детей с особенностями психофизического развития. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в разных приложениях определены разные требования к адаптированной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ЗПР (приложение 7) и для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (приложение 8) [15].

«Другие психические расстройства и расстройства поведения, приведшие к нарушению способности к обучению ФК2» в Перечне медицинских показаний и противопоказаний для получения образования конкретно не определяются. Из общего контингента детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) дети, страдающие такими расстройствами, не выделяются, как и дети с расстройствами аутистического спектра. Это подтверждают такие данные: количество детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по состоянию на 15.09.2017 г. составляло 9814. К ним были отнесены только дети с задержкой психического развития того или иного происхождения [14, с. 43].

Методическими рекомендациями с разными клиническими типами ЗПР соотнесены также:

- смешанное расстройство учебных навыков (рубрика МКБ-10 «Специфические расстройства развития учебных навыков»);
- расстройство развития учебных навыков неуточненное (рубрика МКБ-10 «Специфические расстройства развития учебных навыков»);
- другие общие расстройства развития (без умственной отсталости) (рубрика МКБ-10 «Общие расстройства психологического развития») [5].

Вопрос корректности этого соотнесения нуждается в уточнении. Например, смешанное расстройство учебных навыков,

при котором «имеет место значительная недостаточность как арифметических навыков, так и навыков чтения и правописания» [5], может быть соотнесено с ЗПР не только психогенного происхождения, как это сделано в Методических рекомендациях, но и другого происхождения (в частности, церебрально-органического). Однако в рамках проблемы оценки возможности освоения лицами с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) содержания общего среднего, т. е. основного, а не специального образования, данный вопрос не является актуальным.

Учащиеся с ЗПР испытывают, как известно, стойкие или временные трудности при освоении образовательной программы общего среднего образования [6; 8; 9; 10; 16; 17; 18; 19; 20 и др.], и поэтому нужно решать вопрос об учете их особых образовательных потребностей.

Ранее нами было обосновано включение в категорию лиц с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) также детей со специфическим расстройством арифметических навыков (дискалькулией) [13]. Отметим, что Инструкция о порядке формирования и ведения банка данных о детях с особенностями психофизического развития [21] включила дискалькулию в Перечень физических и (или) психических нарушений для внесения сведений в банк данных. Однако данное расстройство, как и нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия, дизорфография), в специальной психолого-педагогической литературе в качестве основания для включения ребенка в специальное образование не рассматривается.

Отметим также, что дети с различными нарушениями речи традиционно выделяются в отдельную категорию и, соответственно, в категорию детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) не включаются.

Таким образом, рассматриваемая проблема актуальна применительно к учащимся с ЗПР.



Как указывалось выше, в настоящее время образовательная программа специального образования на уровне общего среднего образования рекомендована только детям со смешанным специфическим расстройством психологического развития, соотношенным с ЗПР церебрально-органического происхождения. Поэтому нужно иметь в виду, что выраженность ЗПР и обусловленных ею образовательных проблем может быть разной, о чем свидетельствуют рассматриваемые ниже сведения, содержащиеся в специальной психолого-педагогической литературе. Неоднородной группой являются и учащиеся с ЗПР церебрально-органического генеза. Среди них одни дети «испытывают преимущественные трудности в овладении чтением, другие — письмом, третьи — счетом...» [6, с. 13]. Следовательно, важно выявлять конкретные пробелы в овладении учебным материалом, чтобы обоснованно определить программу изучения ребенка, направленного на выяснение причин возникновения этих пробелов, образовательного маршрута и содержания последующей коррекционной работы.

Рассмотрим теперь характеристики детей с ЗПР, непосредственно определяющие как их особые образовательные потребности, так и потенциальные образовательные возможности.

Обобщая результаты исследований авторов Н. Ю. Боряковой, Т. В. Егоровой, Г. И. Жаренковой, Л. В. Кузнецовой, В. И. Лубовского, В. И. Насоновой, Н. А. Никашиной, Т. А. Стрекаловой, С. Г. Шевченко и др., а также собственных, выполненных в 70-е — 80-е годы прошлого столетия, Е. С. Слепович в одной из своих работ, относящихся в 1989 г., делает следующие выводы:

- «при задержке психического развития его нарушение наступает очень рано, поэтому становление всех психических функций происходит не только замедленно, но и искаженно;
- для этих детей характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятель-

ности; ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности;

- наблюдается низкая активность во всех видах деятельности, особенно спонтанная;
- наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособность (*в сравнении с относительно более высокими показателями мышления и памяти*) (выделено нами. — В. Ш.); в интеллектуальной деятельности наиболее ярко нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления; наибольшие трудности вызывают задания, требующие установления сложных причинно-следственных связей, оперирования материалом, отсутствующим в житейском опыте детей;
- дети указанной категории обладают достаточно высокими потенциальными возможностями развития, показывают относительно хорошую обучаемость» [22, с. 17].

Последнее не вызывает сомнения и у других авторов [6; 8; 9; 23 и др.] и является важнейшим основанием для положительного прогноза относительно доступного содержания обучения.

Обращаясь к приведенным выше характеристикам, получившим развитие в последующие годы, в том числе в исследованиях и публикациях белорусских авторов [7; 10; 20; 24; 25; 26 и др.], отметим следующее:

1. Выявленные в различных исследованиях и рассмотренные в специальной психолого-педагогической литературе недостатки психического развития учащихся с ЗПР фактически характеризуют детей, большинство из которых не получили ранней комплексной помощи, задача которой в настоящее время актуализирована. Более того, со всей очевидностью не используются и возможности организации коррекционно-педагогической работы даже в дошкольном возрасте,

о чем говорят данные Министерства образования Республики Беларусь о количестве детей с ЗПР в возрасте до 6 лет — в общей сложности 1427, 6 полных лет — 710 и от 7 до 8 полных лет — 3099 [14, с. 43]. Большинство детей с ЗПР выявляются после года малоуспешного обучения в I классе.

В то же время имеются исследования, которые указывают на эффективность коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР и на I ступени общего среднего образования. В частности, в диссертационных исследованиях Н. В. Крюковской [27] и Н. С. Цырулик [28] показана возможность предупреждения у учащихся с ЗПР дискалькулии и нарушений счетно-вычислительных навыков.

2. Неоднородность нарушенных и *сохранных* (выделено нами. — В. Ш.) звеньев психической деятельности указывает на отсутствие тотальности нарушений, что подтверждается результатами экспериментально-психологических исследований. Они свидетельствуют о том, что отсутствие тотальности нарушений характерно не только для психики в целом, но и для отдельных познавательных психических процессов.

Например, Л. В. Кузнецова, анализируя результаты исследований памяти детей с ЗПР, выполненных Т. В. Егоровой, Н. Г. Лутомян, Н. Г. Поддубной, В. Л. Подобедом, резюмирует, что отклонения в развитии данного познавательного психического процесса характерны для ЗПР как специфического вида дизонтогенеза, однако отличительная особенность недостатков памяти при ЗПР состоит в том, что отдельные ее виды могут страдать, а другие быть сохранными. При этом обращается внимание на то, что целенаправленная коррекционная работа, в частности, по формированию специальных приемов запоминания, развитию познавательной активности и саморегуляции делает возможным существенное улучшение мнестической деятельности [9, с. 110].

Исследования состояния наглядно-образного и словесно-логического мышления детей с ЗПР показывают, что в овла-

дении мышлением у них имеются существенные различия, которые выявляются в дошкольном возрасте и сохраняются в дальнейшем.

Так, в одном из исследований 30 % детей дошкольного возраста с ЗПР без особого труда выполняли задания, выявляющие уровень развития наглядно-образного мышления, а у 15 % детей соответствовал норме и уровень развития словесно-логического мышления. В большинстве случаев детям требовались многократное повторение задания и оказание различных видов помощи [9, с. 112].

Испытываемые детьми затруднения исследователи объясняют недостаточным владением операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагированием (отвлечением) и приводят такой пример: при самостоятельном анализе предложенных для описания объектов учащиеся с ЗПР выделили значительно меньше признаков — 6,5, чем их нормально развивающиеся сверстники, которые выделили в среднем 12 признаков. Однако после оказания помощи (объяснения принципа решения, выполнения аналогичного задания под руководством учителя) учащиеся с ЗПР выделили при повторном выполнении задания 10,5 признака, т. е. оказались весьма близки к своим нормально развивающимся сверстникам [8, с. 7; 9, с. 112].

Определяя свойственные детям с ЗПР недостатки развития речи, Е. С. Слепович в то же время обращает внимание, что бытовая речь мало отличается от нормы [22].

3. Неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, неравномерность формирования разных ее сторон подтверждаются и результатами экспериментально-психологических исследований, в обобщенном виде представленных в относительно недавних публикациях Л. В. Кузнецовой [9], Е. С. Слепович, А. М. Полякова [25] и др.

Так, Е. С. Слепович, А. М. Поляков отмечают: «При достаточно высоком и близком к норме уровне овладения различными психическими функциями во внешнем плане,

т. е. на уровне практических действий, у детей с ЗПР существенно затруднен их переход во внутренний план сознания — в сферу образов-представлений и понятий» [25, с. 105]. Как проявления данной особенности выделяются: трудности сокращения и автоматизации действий; расхождение уровней развития наглядно-действенного и абстрактно-логического мышления; трудности дифференцировки знаковой (речевой) и предметной реальности и овладения правилами грамматики; бедность словарного запаса и ограниченность представлений об окружающем мире; трудности формирования обобщений, пространственных и квазипространственных представлений. Как связанные с проблемой интериоризации умственных и практических действий эти исследователи также отмечают значительные трудности в адекватном использовании детьми с ЗПР в конкретных условиях перцептивных, мнемических, мыслительных действий, которые могут достаточно успешно воспроизводиться репродуктивно [25, с. 105].

Отметим, что такие сведения хотя и являются свидетельством особых образовательных потребностей детей с ЗПР, но в то же время указывают на отсутствие тотальности имеющих у них нарушений и возможную опору на сохраненные или близкие к норме психические функции.

4. Низкая активность детей с ЗПР в разных видах деятельности выявляется уже в дошкольном возрасте. Наиболее полно этот вопрос представлен в исследованиях Е. С. Слепович, характеризующих игровую деятельность данных детей. Опытным-экспериментальным путем установлено очевидное снижение игровой активности даже у детей с более легкой ЗПР. Однако при этом выявлено, что побуждение к игре, которое оказывается необходимым в разной мере, в подавляющем большинстве случаев приносит положительный эффект [29].

Прямым следствием снижения психической, в частности познавательной, активности ребенка с ЗПР является его низкая мотивационная готовность к обучению в школе, которая

констатируется разными авторами [8; 10; 16; 17 и др.]. Более того, отмечается, что под влиянием неудач у учащегося с ЗПР может быстро развиться отрицательное отношение к учебной деятельности [8; 10 и др.]. Поэтому четко определяется задача недопущения такого явления и характеризуются конкретные меры, необходимые для ее решения [8; 10 и др.]. То есть данная проблема рассматривается как поддающаяся решению.

Отметим, что анализ специальной психолого-педагогической литературы разных лет издания приводит к выводу о достаточно единой и стабильной позиции разных авторов по рассмотренным выше вопросам.

Это же можно сказать и о выделении наиболее нарушенных сторон психической деятельности. При этом обращает внимание общность взглядов на возможную эффективность обучающей помощи и в целом коррекционно-педагогического воздействия.

5. Результаты многочисленных экспериментально-психологических исследований и изучение практики обучения детей с ЗПР позволили четко определить снижение обучаемости как их важнейшую психолого-педагогическую характеристику. Однако отмечается, что обучаемость страдает не сильно. В. И. Лубовским снижение обучаемости у детей с ЗПР характеризуется как незначительное [23, с. 85—86].

Выделяются пять уровней логического переноса как главного критерия обучаемости ребенка: полный перенос, неполный перенос, полный перенос в наглядно-действенной форме, неполный перенос в наглядно-действенной форме, отсутствие переноса. «Дети с ЗПР, как правило, демонстрируют 2-й и 3-й уровни переноса, тогда как для умственно отсталых детей наиболее характерными являются 4-й и 5-й уровни» [9, с. 137].

Для решения вопросов организации и определения содержания образования учащихся с ЗПР важно понимать, как снижение обучаемости влияет на успешность учебной

деятельности детей данной категории. Исследователями признается, что «в ситуации индивидуального обследования дети оказываются способными самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи (производить группировки предметов, «схватывать» переносный смысл пословиц, устанавливая причинно-следственные связи в рассказах со скрытым смыслом и т.д.) почти на уровне нормально развивающихся сверстников» [8, с. 36]. Более того, изначально признавалось, что «дети, которые имеют незначительную, слабо выраженную задержку психического развития, могут обучаться в массовой школе при условии, если учитель знает их особенности и оказывает им специфическую помощь. В этом случае они постепенно, через 2—3 года, уравниваются со своими нормально развивающимися сверстниками» [8, с. 4].

6. Отсутствие тотальности нарушения психического развития (в отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью) и негрубое нарушение обучаемости, обуславливающее восприимчивость детей к обучающей помощи, определяют образовательные перспективы учащихся с ЗПР.

В первую очередь нужно подчеркнуть, что фактически (в нормативном правовом отношении) эти перспективы определяются уже тем, что на II ступени общего среднего образования все учебные предметы изучаются учащимися с ЗПР по учебным программам и учебникам (учебным пособиям) для учреждений общего среднего образования, что предусмотрено действующим образовательным стандартом «Специальное образование (Основные нормативы и требования)» [30].

В Республике Беларусь на I ступени общего среднего образования, как уже было отмечено нами, образовательная программа специального образования и в настоящее время рекомендуется лишь детям с ЗПР церебрально-органического генеза. При этом содержание их обучения на I ступени общего среднего образования, как следует из сказанного

выше, должно быть таким, чтобы полученная подготовка позволяла продолжать обучение на II ступени общего среднего образования по учебным программам и учебникам (учебным пособиям) для учреждений общего среднего образования, т. е. в итоге была сопоставима с подготовкой учащихся, не относящихся к категории лиц с особенностями психофизического развития. Фактически на это и ориентированы действующие учебные программы [31] и учебные пособия, используемые в специальном образовании учащихся с ЗПР.

Образовательные перспективы учащихся с ЗПР признаются и в России. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предусматривает два варианта (7.1 и 7.2) организации образовательной деятельности для обучающихся с ЗПР. В первом из них предполагается получение образования *«полностью соответствующее (выделено нами. — В. Ш.) по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья»*, во втором — *«сопоставимое (выделено нами. — В. Ш.) по итоговым достижениям к моменту завершения обучения с образованием обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья»* [15].

Наиболее сложным является вопрос о возможной трансформации содержания образования учащихся начальных классов с ЗПР, которые в настоящее время получают специальное образование, применительно не к итоговым достижениям, которые должны быть сопоставимы с итоговыми достижениями учащихся, не относящихся к категории лиц с особенностями психофизического развития, а к содержанию обучения по классам.

При этом надо учитывать необходимость удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся данной категории. Это требование применительно к разным категориям



лиц с особенностями психофизического развития содержится не только в Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь [32], но и в многочисленных публикациях белорусских [10; 18; 20 и др.] и российских [16; 17; 33 и др.] авторов, занимающихся проблемами образования детей с ЗПР. Имеется в виду не столько сам факт употребления авторами данного понятия, сколько фактическое выделение этих потребностей и рекомендаций, учитывающих необходимость создания специальных условий для получения образования.

В этой связи обратимся к недавно опубликованным результатам исследования, проведенного Институтом коррекционной педагогики РАО. Н. В. Бабкиной приводятся данные сравнительного анализа послешкольной социализации подростков с ЗПР, обучавшихся в условиях «стихийной инклюзии», т. е. не имевших специальных условий для получения образования, и в специальных коррекционных общеобразовательных школах (СКОШ) VII вида. Лишь у 33 % стихийно «инклюзированных» выпускников не было отмечено нарушений норм правового поведения. Среди же выпускников СКОШ VII вида 67,5 % проблем с законом не имели [33]. Эти данные говорят об опасных социальных последствиях такой инклюзии, проявляющихся в проблемах с законом, и подтверждают, что «качественная инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми образовательными потребностями» [34]. Поэтому требует решения вопрос о создании таких условий, в том числе для учащихся с ЗПР.

В рамках подхода, реализуемого сейчас в специальном образовании, содержание программы общего среднего образования на I ступени общего среднего образования фактически распределяется для них на пять лет обучения. Научного обоснования такого подхода в специальной психолого-педагогической литературе мы не обнаружили.

Пролонгированные сроки обучения (пять лет) предусматриваются и в России во втором варианте требований к адаптированной основной образовательной программе начального образования для обучающихся с ЗПР Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (первый вариант требований ориентирован на четыре года обучения). Обращается внимание на то, что названный образовательный стандарт предусматривает вариант с пятилетним сроком обучения за счет введения «*первого дополнительного класса*» (выделено нами. — В. Ш.) [15].

Отметим, что «психофизические особенности и своеобразие познавательной деятельности детей с задержкой психического развития обуславливают недостаточную готовность их к обучению в школе» [35, с. 3]. Данное положение фактически является общепризнанным, о чем свидетельствует обращение к специальной психолого-педагогической литературе [6; 9; 10; 16; 17 и др.].

Совершенно очевидно, что для формирования готовности к обучению в школе необходимо определенное время. Одним из путей решения данного вопроса является использование возможностей продления сроков получения образования на уровне дошкольного образования в соответствии с пунктом 1 статьи 259 Кодекса Республики Беларусь об образовании [1].

Если же ребенок с более выраженной ЗПР поступает в учреждение общего среднего образования без увеличения сроков получения дошкольного образования или это выявляется уже после года обучения в I классе, то представляется возможным вариант с пятилетним сроком обучения за счет введения дополнительного I класса. Решению задач формирования готовности к учебной деятельности, освоению содержания учебных программ для I класса будут содействовать коррекционные занятия, направленные на развитие у учащихся общеучебных умений и навыков и решающие также задачи профилактики дисграфии, дислексии, дискалькулии.

О распространенности нарушений и об актуальности их учета в образовании учащихся с ЗПР свидетельствуют данные, приведенные в специальной психолого-педагогической литературе («Основы специальной психологии»): «Примерно у 70 % младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в процессе овладения письмом и чтением. У большинства из них в дальнейшем эти затруднения переходят в стойкие дисграфию и дислексию» [9, с. 116]. Коррекционно-педагогическая работа по профилактике нарушений письменной речи и дискалькулии может быть проведена именно в I классе. Успешное же проведение этой работы будет прямо содействовать обеспечению освоения учащимся с ЗПР содержания учебных программ при продолжении обучения в последующих классах.

Реализация рассматриваемого варианта не требует разработки типовых учебных программ, а также учебных пособий для данной категории учащихся. Однако потребуются разработка рекомендаций по использованию в образовательном процессе учебных программ и учебников, учебных пособий для учреждений общего среднего образования.

Использование, при необходимости, варианта организации обучения на I ступени общего среднего образования с дополнительным I классом совершенно не исключает адаптации содержания обучения учебных программ учреждений общего среднего образования в II—IV классах, но речь идет именно о его адаптации, а не о перераспределении по классам.

Однако, как отмечает Н. В. Бабкина, «практика показывает, что в настоящее время в массовые классы чаще всего (по разным причинам) попадают дети и с более выраженной задержкой психического развития, которым рекомендован вариант 7.2 АООП. В этом случае для них необходимо создавать специальные условия обучения, в которых уже на самых ранних его этапах могут быть удовлетворены их особые образовательные потребности. В частности, для них должен быть разработан индивидуальный учебный план <...>

с полным набором курсов коррекционно-развивающей области, но реализуемый в обычные сроки (4 года)» [33]. Как можно видеть, вариант четырехлетнего срока обучения в рамках современной практики организации образования детей с ЗПР отнюдь не отвергается и для учащихся с более выраженной ЗПР.

В этой связи представляется целесообразной экспериментальная апробация варианта четырехлетнего срока обучения по учебным программам учреждений общего среднего образования для учащихся, у которых ЗПР выявлена до поступления в учреждение общего среднего образования, а также в первые месяцы обучения в I классе. Если же выраженная ЗПР выявлена к концу обучения в первом классе, то представляется возможным продолжение обучения с вариантом дополнительного I класса.

Выявлению первоклассников с ЗПР может содействовать использование возможностей интегрированного учебного курса «Введение в школьную жизнь», учебная программа которого предполагает решение и диагностических задач (раздел «Диагностика индивидуальных качеств учащихся»). Это позволит выделять детей, которым может быть рекомендовано обследование в ПМПК, и, соответственно, организовывать проведение с ними коррекционно-педагогической работы начиная со второй учебной четверти или со второго полугодия.

Специальная психолого-педагогическая литература [8; 10; 16; 17; 18; 19; 20; 33; 35; 36; 37; 38; 39 и др.] содержит развернутые рекомендации, реализация которых может обеспечить не только эффективное проведение коррекционных занятий, но и включение учащихся с ЗПР в урок по общей теме в составе класса. Наличие таких рекомендаций является важнейшей составляющей научно-методического обеспечения освоения учащимися с ЗПР содержания общего среднего образования.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие *выводы*:

1. Проблема возможностей освоения содержания программы общего среднего образования лицами с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) актуальна в отношении учащихся с более выраженной задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

2. Отсутствие тотальности нарушений психического развития, возможность принятия обучающей помощи на учебных занятиях и использование возможностей коррекционных занятий определяют образовательные перспективы учащихся с ЗПР, характеризующиеся освоением на II ступени общего среднего образования того же содержания обучения, которое осваивают и учащиеся, не относящиеся к категории лиц с особенностями психофизического развития.

3. Содержание обучения учащихся с ЗПР по учебным предметам учебного плана на I ступени общего среднего образования может определяться содержанием учебных программ учреждений общего среднего образования, если им создаются специальные условия для получения образования, учитывающие особые образовательные потребности этих учащихся, в том числе путем организации коррекционных занятий.

Возможности детей с ЗПР освоения содержания программы общего среднего образования могут быть повышены за счет более раннего их выявления и оказания коррекционно-педагогической помощи, в том числе включающей профилактику нарушений письменной речи и дискалькулии.

### **3.2. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Математика»**

Освоение содержания учебной программы по учебному предмету общего среднего образования «Математика» учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в

обучении) на I ступени общего среднего образования осуществляется в период с I по IV класс.

Успешное освоение учебного материала по математике зависит от высокой мотивации учащихся к учебно-познавательной деятельности, концентрации внимания, умения переключаться с одного вида деятельности на последующий, планирования и регулирования собственных действий в процессе выполнения математического задания.

Наличие особых образовательных потребностей и специфических особенностей, характерных для учебно-познавательной деятельности учащихся данной группы, требует от учителя начальных классов необходимости учитывать их в образовательном процессе на уроках математики. Особенности усвоения содержания математического материала, характерные для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), следующие:

- формирование математических знаний, представлений, умений, способов действий и навыков осуществляется пролонгированно в процессе многократного повторения и закрепления учебного материала на основе использования вариативных упражнений при условии развернутости действия при первоначальном освоении способа выполнения математического задания во внешнем плане с комментированием;
- замедленный процесс образования условных связей при овладении специфическими математическими символами, знаками, схемами и терминологией;
- сниженная по сравнению с нормативным развитием дифференцированность математических знаний и представлений учащихся;
- преобладание более простых мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение и др.) при усвоении математического материала, снижение уровня логичности и отвлеченности мышления;

- сложность установления взаимных динамических связей между конкретной и абстрактной сторонами выполнения математических заданий, трудности перехода к абстрактно-аналитическим формам мышления;
- сниженная мотивация учащихся к учебно-познавательной деятельности;
- трудности ориентировки в учебном задании, а также недостатки планирования и самоконтроля при его выполнении;
- повышенная отвлекаемость и быстрая утомляемость учащихся, которые сопровождаются снижением работоспособности на уроке математики [9; 11].

Снижение мотивации учащихся к учебно-познавательной деятельности в целом и выполнению математических заданий в частности определяет необходимость стимуляции их активности и познавательного интереса на протяжении работы на уроке. Приемы стимуляции внимания учащихся, повышения их мотивационной активности тесно связаны с обеспечением на уроке математики «эффекта новизны», который может быть востребован на разных этапах. К таким приемам можно отнести введение игровых персонажей, выполнение практических действий с предметами, показ привлекательных демонстрационных картин, использование раздаточной наглядности в виде предметных и сюжетных изображений, настольно-печатных дидактических игр, демонстрацию мультимедийных презентаций, использование электронных средств обучения, компьютерных обучающих программ и др.

Немаловажную роль в формировании положительного отношения к урокам математики играет система оценивания учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке. При оценивании успешности работы учащихся в I—II классах можно применять устные поощрения, использовать раздаточный материал в виде красочных открыток, эстетично оформленных предметных или сюжетных картинок

и др. Наряду с выполнением требований безотметочной системы оценивания учебных достижений учащихся I—II классов, использованием 10-балльной системы оценивания учебных достижений учащихся III—IV классов учитель обеспечивает условия для повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности учащихся на основе специального создания и использования ситуаций успеха. По данным исследований Т. А. Власовой [13], Е. С. Слепович, А. М. Полякова [11] и др., достижение учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) успеха на уроках (даже если полученные результаты не могут быть сопоставимы с достижениями, полученными в учебно-познавательной деятельности сверстниками с нормативным развитием) обеспечивает повышение мотивации к обучению, развитию познавательных интересов, позитивного отношения к освоению программного материала по математике. Следует отметить важность оценивания работы на уроке каждого учащегося класса. Правильно проведенный этап оценивания деятельности учащихся способствует стимулированию их активности на последующих уроках.

Трудности ориентировки в учебном задании, а также недостатки планирования и самоконтроля при его выполнении, характерные для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), приводят к необходимости обучения учащихся данной категории алгоритму выполнения заданий, в том числе заданий с математическим содержанием.

Данный алгоритм предполагает проведение предварительной работы, обеспечивающей последующую ориентировку учащегося в содержании задания. Эта ориентировка обеспечивается проведением словарной работы, которая позволяет познакомить учащихся с новыми терминами и их характеристиками, определением последовательности операций (шагов) по выполнению предъявляемого задания. Большое значение на этапе ориентировки в задании имеет



устная или письменная инструкция, представленная педагогическим работником. Устная инструкция, которая произнесена учителем начальных классов в умеренном темпе, с использованием лексики, доступной восприятию учащихся, и предъявлена по частям, значительно облегчает выполнение задания. Письменная инструкция может быть использована как зафиксированный план действий по выполнению задания, что также значительно облегчает его выполнение, так как обеспечивает реализацию планирующей функции речи, использование которой учащимся в интеллектуальном процессе затруднено.

При выполнении математических заданий учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) нуждаются в контроле и помощи со стороны взрослого, поскольку самоконтроль учащихся данной нозологической группы в младшем школьном возрасте не совершенен, они оказываются не способными к самостоятельному поиску, нахождению и исправлению допущенных ошибок. Эффективными видами помощи являются выполнение задания по подражанию, образцу, на основе устного комментирования со стороны учителя начальных классов, использования шепотного проговаривания выполняемой операции самим учащимся.

На уроках математики необходимо обеспечить снижение отвлекаемости, утомляемости учащихся и создание условий для повышения их работоспособности. Незрелость эмоционально-волевой сферы учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в сочетании с монотонной работой на уроке вызывает утомление, следствием чего могут стать неадекватные эмоциональные реакции, поведенческие нарушения, прекращение деятельности и отказ от нее. Повышению работоспособности учащихся способствует частая смена видов работы на уроке, которая сочетает выполнение заданий, требующих и умственной, и практической деятельности. Смена деятельности на уроке

математики обеспечивается проведением физкультминутки, пальчиковой и зрительной гимнастик. Проведение физкультминутки включает упражнения, направленные на развитие общей моторики. Выполнение пальчиковой гимнастики (пальчиковых игр и др.) перед началом письменного задания обеспечивает подготовку моторики пальцев рук к письменному акту, улучшает зрительно-моторную координацию в процессе письма. Зрительная гимнастика снижает напряжение после зрительной нагрузки при работе с учебным пособием и выполнении письменных заданий в тетради. Проведение физкультминутки, пальчиковой и зрительной гимнастик является обязательным компонентом в структуре урока математики, способствует решению задач здоровьесбережения.

При освоении содержания учебной программы общего среднего образования по учебному предмету «Математика» у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) нередко выявляются те или иные проблемы в усвоении программного материала. У большинства из них вызывает затруднения изучение следующих тем: устная и письменная нумерация многозначных чисел; выполнение арифметических действий с многозначными числами; решение арифметических задач. У некоторых учащихся отмечаются трудности в изучении геометрического материала, нарушения в усвоении пространственных и временных представлений.

К типичным трудностям, характерным для учащихся при изучении устной и письменной нумерации многозначных чисел, следует отнести:

- трудности восприятия чисел на слух, что обусловлено недостатками сформированности слухового восприятия;
- неправильное название чисел, связанное с трудностями усвоения образа цифры, нарушениями зрительного восприятия, недостаточной сформированностью зрительной памяти;

- трудности анализа числового ряда, обусловленные недостатками зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти;
- зеркальное прописывание цифр, трудности различения цифр, близких по конфигурации, связанные с недостаточной сформированностью зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации и зрительной памяти;
- неровное, растянутое написание цифр, нарушения конфигурации и размеров цифр могут быть связаны с недостаточной сформированностью мелкой моторики, нарушением тонуса мышц пальцев руки, неправильным положением ручки [14].

Преодолению недостаточного знания состава числа, трудностей усвоения правил образования числа способствует использование разнообразных зрительных опор, которые должны быть в доступе и могут применяться учащимся на любом этапе урока математики. Такими зрительными опорами являются числовые ряды в пределах 10 и 20, абак, числовые квадраты, линейки и сантиметровые ленты в пределах 100, 1000, таблицы классов и разрядов и др.

Выполнение арифметических действий с многозначными числами при решении примеров базируется на сформированности счетных операций. Невозможность выполнения учащимися простых счетных операций, несформированность вычислительных умений и трудности выполнения арифметических действий называются *дискалькулией*. *Дискалькулия* (по Л. С. Цветковой) представляет собой специфическое, сложное и стойкое нарушение овладения счетными операциями, которое отрицательно влияет на школьную адаптацию ребенка, формирование его личности и в целом на формирование культуры познания математики [15].

К симптомам нарушения счетной деятельности при *дискалькулии* относятся:

- нарушение *информационно-ориентировочного компонента*:
  - ◆ интерес к математическому заданию первоначально присутствует;
  - ◆ постепенная утрата интереса из-за трудностей достижения цели;
  - ◆ непонимание цели из-за несформированности способов ее достижения;
  - ◆ трудности ориентировки в математическом задании;
- нарушение *операционально-ориентировочного компонента* (практических действий):
  - ◆ трудности пересчета элементов множества и обозначение количества элементов числом;
  - ◆ возможность выполнять арифметические действия только с опорой на наглядность и практические действия;
  - ◆ трудности присчитывания и отсчитывания предметных множеств;
- нарушение *операционально-ориентировочного компонента* (умственных действий):
  - ◆ конкретный характер выполняемых действий;
  - ◆ трудности использования арифметических знаков;
  - ◆ неумение представить число в виде суммы разрядных слагаемых;
- нарушение *контрольно-оценочного компонента*:
  - ◆ трудности определения алгоритма, последовательности действий при выполнении математического задания;
  - ◆ неумение удерживать в памяти необходимые промежуточные результаты вычислений;
  - ◆ снижение возможности удерживать конечную цель с одновременным анализом числовых данных;
  - ◆ трудности самостоятельного оценивания правильности полученного результата арифметических действий [16].

Преодоление дискалькулии требует проведения коррекционно-развивающей работы учителем-дефектологом при участии учителя начальных классов. Совместное взаимодействие

специалистов направлено на решение ряда задач: формирование зрительного и слухового восприятия, зрительно-пространственных представлений, сенсомоторных функций и зрительно-моторной координации, одновременного и последовательного анализа и синтеза, мыслительных операций сравнения и обобщения; формирование способности к символизации, развитие логических операций сериации, классификации, способности к умозаключениям; формирование умений устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, овладение математическими понятиями, математической терминологией. Решение такого количества задач требует командной работы педагогических работников и основано на принципах сотрудничества.

При решении учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) арифметических задач выявляются следующие недостатки:

- ошибки в понимании грамматической конструкции условия арифметической задачи;
- трудности выделения в тексте числовых данных, написанных не цифрами, а словами;
- фрагментарное восприятие задачи;
- ошибки соотнесения условия задачи с определенными арифметическими действиями;
- ошибки в понимании сущности арифметических операций, попытки подбора арифметических действий с данными числами под конечный результат.

Нарушения, возникающие на первом этапе решения арифметической задачи, требуют от учителя начальных классов оказания помощи, направленной на организацию развернутой и осознанной деятельности учащихся по анализу условия арифметической задачи. Пониманию арифметической сущности задачи способствуют моделирование (проигрывание) условия задачи, выполнение практических действий с предметами, плоскостным наглядным материалом, схематичными графическими изображениями предметов. Кроме того, можно

использовать краткую запись условия задачи, которая позволит выявить числовые данные и установить логические связи между ними.

Для формирования ориентировочной основы действий при решении арифметических задач следует оказывать помощь при выборе стратегии решения задачи, учить пользоваться планом (алгоритмом) решения задачи. На этапе выполнения арифметических действий необходимо проговаривать, развернуто объяснять выполняемое действие.

Как правило, самостоятельно учащиеся не прибегают к действию контроля, поэтому учителю начальных классов необходимо побуждать их к выполнению операций сличения полученных результатов с исходными данными, представленными в условии арифметической задачи.

Стоит подчеркнуть, что описанные выше ошибки, недостатки, нарушения, которые характеризуют освоение математического материала при изучении разных разделов учебной программы по учебному предмету «Математика», существенно затрудняют формирование общеучебных умений, необходимых для выполнения учебно-познавательной деятельности.

По мнению Ю. В. Науменко и О. В. Науменко, для полноты формирования общеучебных интеллектуальных умений каждое математическое задание должно целостно объединять основные структурные компоненты учебно-познавательной деятельности учащихся:

- информационно-ориентировочный;
- операционально-исполнительский;
- контрольно-оценочный [17].

Приведем примеры математических заданий, учитывающих структуру учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

При записи соседей многозначных чисел образец выполнения задания демонстрирует учитель начальных классов (или один из учащихся), выполняя запись на доске (информационно-ориентировочный компонент); затем учащиеся приступают

к самостоятельному выполнению задания в тетради (операционально-исполнительский компонент); после этого учитель начальных классов предлагает сверить свои записи в тетради с вариантом выполнения данного задания на доске (контрольно-оценочный компонент).

При формировании представлений об арифметическом действии сложения как объединении двух множеств учитель начальных классов демонстрирует учащимся сюжетные картины, на которых изображены: 4 желтых и 3 красных кубика, помещенные в одну коробку; 4 груши и 3 яблока, лежащие на одной тарелке; 4 толстые книги и 3 тонкие книги, стоящие на полке (информационно-ориентировочный компонент). Затем учитель начальных классов просит выполнить моделирование такой же ситуации с использованием счетных палочек, геометрических фигур, поясняет сущность сложения. Выполняет запись арифметического действия  $4 + 3 = 7$  на доске, учащиеся — в тетради (операционально-исполнительский компонент). Затем учащиеся по записи арифметического примера придумывают новый сюжет (контрольно-оценочный компонент).

Учитывая особенности, характерные для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), особые требования предъявляются к содержанию заданий и степени их доступности при выполнении учащимися. Так, задания не должны быть легкими и основываться на выполнении действий исключительно по подражанию или образцу, но вместе с тем они не должны быть трудными и непосильными для учащихся, снижать мотивацию к деятельности и вызывать неуверенность в своих силах. Объем предлагаемого математического задания должен учитывать возрастные особенности учащихся, сочетать в себе различные виды действий (наблюдение и слушание; чтение и практическую работу), побуждать учащихся к активному поиску, самостоятельной продуктивной творческой деятельности с использованием игрового сюжета, привлекательного наглядного материала.

Характер помощи учащимся в процессе выполнения математического задания может быть разным, но по возможности оказываемая помощь должна быть дозированной. Различают 3 вида помощи, востребованные в работе учителя начальных классов на уроках математики:

1) *стимулирующая помощь* актуальна на информационно-ориентировочном этапе деятельности (объяснение, показ образца, предъявление алгоритма, плана выполнения действий и др.);

2) *направляющая помощь* эффективна на операционально-исполнительском этапе деятельности (указание, пояснение, использование жеста, краткой инструкции и др.);

3) *обучающая помощь* востребована на контрольно-оценочном этапе деятельности (подробный разбор задания, комментирование выполненных операций) [17].

Известно, что обучаемость, являясь одним из значимых диагностических критериев, у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) снижена, но страдает незначительно. Поэтому способность принимать помощь со стороны взрослого, объем, характер данной помощи становятся показателем успешности освоения содержания учебной программы общего среднего образования по учебному предмету «Математика». Изменение видов помощи учащемуся, сокращение времени, необходимого ему для самостоятельного выполнения задания, также следует учитывать при оценивании успешности усвоения математического материала.

Методика обучения математике учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) базируется на умении педагогических работников выполнять адаптацию и модификацию учебного материала, который усваивают учащиеся.

Адаптация учебного материала по учебному предмету «Математика» предполагает подбор, изменение и особое сочетание способов (методов и приемов), средств, используемых



учителем начальных классов на уроке. Так, счет в прямом и обратном порядке с использованием количественных числительных в пределах первого десятка учащиеся выполняют, как правило, в умственном плане («про себя»). Для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) можно предусмотреть методические приемы, позволяющие последовательно формировать умение воспроизводить числа натурального ряда с опорой на предметные множества, наглядный материал, называя числа вслух или шепотом.

При формировании представлений о графическом образе цифры также необходимо варьировать характер заданий и предъявлять учащимся различный дидактический материал. Рекомендуются использовать цифры, выполненные из наждачной, бархатной бумаги, записанные точками, пунктирными линиями, применять мягкую безопасную проволоку, мозаики, природный и бросовый материал для воссоздания образа цифры. Использование разнообразных средств при выполнении одного и того же задания способствует индивидуализации процесса обучения с учетом особенностей учебно-познавательной деятельности учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Под модификацией учебного материала следует рассматривать изменение его содержания. В отношении учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) модификация предполагает уменьшение объема и количества предлагаемых математических заданий, не снижая при этом требований к результатам их выполнения. Например, учитывая особенности развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), одной группе учащихся I класса предлагается прописать в тетради 1 строку цифр, а остальным — 3 строки. При выполнении арифметических действий на умножение и деление, решении комбинированных примеров, выполнении заданий на сравнение результатов измерений и других учащимся с нару-

шениями психического развития (трудностями в обучении) можно предложить выполнение меньшего количества столбцов, в то время как остальные сверстники выполняют задание полностью.

При модификации учебного материала не всегда можно использовать учебное пособие в качестве средства обучения. Нередко учителю начальных классов приходится прибегать к использованию карточек с записанными на них математическими заданиями, например, геометрическим материалом, условием и вопросом арифметической задачи и т. д. На карточках может быть представлен и наглядный, и текстовый материал. При подготовке индивидуальных карточек для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) I класса текстовая часть, как правило, отсутствует. Инструкцию к выполнению заданий сообщает учитель, несколько раз повторяя ее формулировку. При подготовке таких карточек в последующие годы обучения следует учитывать размер шрифта, который должен быть не менее 18 пунктов. Применение карточек как средства обучения способствует индивидуализации предлагаемого учащимся учебного материала с учетом их познавательных возможностей.

Адаптация и модификация содержания обучения математике не противопоставлены, а взаимодополняют друг друга. Эти процессы представляют собой варианты дифференциации учебного материала. При качественном использовании адаптации и модификации материала они выступают теми инструментами, которые позволяют учителю начальных классов организовать и провести урок по учебному предмету «Математика».

На первоначальных этапах обучения математике учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в качестве средств обучения наиболее востребованной является объемная наглядность в виде предметов повседневного обихода (игрушек, предметов посуды, школьных

принадлежностей и др.). Такой вид наглядности в большей степени способствует организации на уроке предметно-практической деятельности, составляющей основу для усвоения учебного материала по математике этой категорией учащихся. В последующем выполнение практических действий можно перенести на плоскостной наглядный материал, который также выполняет роль зрительной опоры. Объемный и плоскостной наглядный материал выступает в качестве средства обучения, на основе которого формируются представления о числе. Так, полезными для работы над нумерацией чисел являются задания, при выполнении которых учащиеся показывают числа натурального ряда на пальцах, счетных палочках, абаке, счетах, шкале линейки и др.

Приведем примеры специфических методов и приемов, используемых в процессе обучения математике учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Обучение традиционно начинается в I классе с пропедевтического (подготовительного) этапа, который включает актуализацию:

- представлений учащихся о свойствах предметов, сравнение предметов по форме, цвету и величине;
- пространственных и временных представлений;
- количественных представлений.

Начало пропедевтического периода имеет отношение к реализации задач учебной программы интегрированного учебного курса «Введение в школьную жизнь», его продолжение — к разделу «Сравнение предметов и множеств предметов, пространственные и временные представления» учебной программы по учебному предмету «Математика».

Специфическими приемами, используемыми в пропедевтический период, являются выполнение практических заданий в жизненной ситуации (сравнение полотенец, шарфов по длине и ширине, сравнение комнатных растений по высоте, размен монет и др.), проведение дидактических игр (например, «Большой — маленький», «Один — много», «Собери

все красные (желтые) шары» и др.), что требует от учителя начальных классов тщательного отбора дидактического материала, который включает максимальное использование реальных предметов.

Содержание учебной программы по учебному предмету «Математика» на I ступени общего среднего образования реализуется на материале основных линий.

### *Арифметический материал*

При изучении разделов «Однозначные числа», «Двузначные числа до 20» (I класс) значительное внимание уделяется закреплению способов образования, последовательности и обозначению чисел от 1 до 9, от 10 до 20.

При отработке счета в прямом и обратном порядке с использованием количественных и порядковых числительных, особенно на первоначальных этапах обучения учащихся, следует применять:

- счет предметов на основе практических действий (сбора предметов в руку (полоски бумаги, карандаши, кленовые листья, флажки и др.); откладывания (отодвигания) в сторону предметов (игрушек); прикосновения пальцем к каждому предмету (игрушке));
- счет предметов на основе указания на предметы без прикосновения к ним;
- счет предметов без прикосновений и указаний на них (счет «глазами»).

В системе этих упражнений важно использовать счет учащихся вслух, затем с помощью шепотной речи и лишь позже про себя.

При выполнении арифметических действий сложения и вычитания на первоначальных этапах обучения можно использовать следующие методические приемы работы:

- присчитывание и отсчитывание по 1 (несколько единиц) на основе использования предметного множества, числового ряда, линейки и другого оборудования, выполняющего функцию зрительной опоры;

- использование при счете пальцев рук;
- комментирование учащимся выполненных действий с предметами и числами.

### ***Величины и их измерение***

При обучении измерению величин, изучении единиц измерения величин следует проводить практические работы по использованию измерительных инструментов и приборов. Решение арифметических задач с действиями над числами, полученными от измерения величин, нахождение периметра требует применения иллюстраций, поясняющих сущность арифметической задачи, использования приема моделирования реальной практической ситуации. При выполнении заданий на выражение значения величины в различных единицах измерения необходимо использовать таблицы преобразования единиц длины, массы, площади, выполняющие функцию зрительных опор. Полезно использовать упражнения на развитие глазомера (определить длину отрезка на глаз, а затем измерить его); упражнения, основанные на развитии представлений об единицах измерения длины (показать отрезок, имеющий длину 3 см, 4 дм, 1 м).

### ***Геометрический материал***

Знакомство с геометрическими фигурами носит практико-ориентированный характер и связано с чувственным опытом учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Для этого учитель начальных классов использует конкретные предметы окружающей действительности, модели геометрических фигур. Например, закреплению представлений о геометрических телах способствуют дидактические игры «Угадай, что спрятано в мешочке», «Подбери такое же геометрическое тело», «Составь пары», позволяющие организовать предметно-практическую деятельность учащихся на уроке.

### ***Алгебраический материал***

При обучении чтению и записи выражений, нахождению значения выражения, различению верных и неверных

равенств и неравенств употребляется большое количество абстрактных понятий (числовое выражение, равенство, неравенство, переменная, уравнение). Усвоение указанных понятий вызывает затруднения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Поэтому при освоении алгебраического материала целесообразно модифицировать изучаемый учебный материал.

Содержание уроков математики можно использовать для выполнения заданий, способствующих объединению учащихся в совместных видах деятельности. В I классе работа в группах или подгруппах по разным причинам может быть сложна в организации, поэтому на начальных этапах обучения рекомендуется использовать выполнение математических заданий в парах. Для учащихся I класса такими заданиями могут стать игровые упражнения, направленные на формирование умений дифференцировать и группировать предметы по признаку формы, цвета, величины. Стоит предлагать задания, основанные на применении геометрического материала. В процессе решения арифметических задач имеет смысл привлекать учащихся класса к участию в моделировании сюжета задачи, проигрыванию задач-поручений, задач-инсценировок. Игровая деятельность, организованная на уроках учебного предмета «Математика», способствует поддержанию дружеских взаимоотношений ее участников, формированию коммуникативных умений и навыков взаимодействия со сверстниками.

Таким образом, методические рекомендации, представленные выше, отражают специфику освоения содержания учебной программы общего среднего образования по учебному предмету «Математика» учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), могут быть использованы педагогическими работниками в процессе обучения учащихся указанной категории на I ступени общего среднего образования.

Организация работы на уроке математики требует от учителя начальных классов понимания трудностей, возникающих у учащихся на этапе информационно-ориентировочного, операционально-исполнительского и контрольно-оценочного компонентов учебно-познавательной деятельности. Проведение урока математики требует следования принципам индивидуального и дифференцированного подхода, основанного на глубоком понимании анатомо-физиологических, возрастных, психологических особенностей учащихся класса.

### **3.3. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Русский язык»**

Младший школьный возраст — это возраст интенсивного развития связной фразовой речи, позволяющей развернуто донести до собеседника содержание увиденного, прочитанного, услышанного, понятого. В этот период ребенок активно осваивает новую культурную форму речи — письменную, овладевает осмысленным чтением и письмом. В функциональную систему чтения и письма входят следующие структурные компоненты:

- программирование, регуляция и контроль;
- серийная организация движений;
- переработка слухоречевой информации;
- переработка кинестетической информации;
- переработка зрительной информации;
- переработка полимодальной информации;
- избирательная активация.

На начальных этапах обучения практически все перечисленные звенья функциональной системы письма осознанно реализуются полностью. В дальнейшем отдельные звенья автоматизируются: «...максимально развернутая функцио-

нальная система становится все более свернутой, часть компонентов <...> переходит в латентное состояние...» (Т. В. Ахутина, 2001).

Своеобразие задач и содержание работы по формированию речи у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) предполагают наличие особых требований к организации педагогического процесса и планированию. К числу наиболее существенных вопросов организации работы по формированию речи и изучению языка как предмета можно отнести:

- выбор форм обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная);
- соотношение фронтальной, групповой и индивидуальной работы на уроке;
- связь разных видов деятельности учащихся с развитием речевой активности;
- оптимальное соотношение самостоятельной работы и работы под руководством учителя.

Учебной программой для специальной общеобразовательной школы для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) выдвигаются следующие направления:

- развитие понимания обращенной к детям устной речи;
- формирование активной устной речи учащихся;
- обучение произношению;
- обучение письменной речи;
- формирование словарного запаса;
- формирование грамматического строя речи.

Совершенствование речи на базе изучения языка как учебного предмета успешно реализуется в учреждении образования при условии, что для овладения определенным теоретическим материалом создаются практические предпосылки в виде занятий по преодолению пробелов в фонетической, лексической, грамматической сторонах речи. Упражнения по развитию речи, произношению готовят базу для усвоения



детьми определенных грамматических определений, правил. Лишь после того, как учащийся практически усвоил ту или иную речевую форму и те отношения, которые посредством ее выражаются, можно переходить к соответствующим выводам и обобщениям.

Особое значение для практического овладения языком имеет работа над словосочетанием и предложением. Грамматический разбор предложения, анализ связи между словами во фразе направлены на совершенствование синтаксической стороны речи детей. Качественное совершенствование речевого опыта учащихся в процессе изучения языка как учебного предмета должно быть ведущим направлением в работе. Упражнения подбираются так, чтобы одни из них учили находить нужные фонетические, грамматические и орфографические явления в тексте, другие — их анализировать, третьи — создавать конкретные языковые единицы. У каждого учащегося вырабатывается последовательность действий и операций в речевом анализе и синтезе, а постепенно действия автоматизируются, что и является признаком сформированности навыка. Если перечисленные задачи не достигнуты, то дальнейшее обучение сильно затруднено.

При организации работы по формированию речи и усвоению языка необходимо первоочередное обеспечение практического усвоения языка как средства общения и способа познавательной деятельности (коммуникативный принцип), что находит выражение в специальном обучении языку (языковой материал; системные отношения, составляющие основу языка, усваиваются в процессе его употребления и пользования им в целях общения, как непосредственного, так и опосредованного в виде чтения и письма).

Задачами учебного предмета «Русский язык» на I ступени общего среднего образования являются:

- развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, нравственных качеств личности средствами языка; формирование языкового чутья, осознания эсте-

тической ценности языка как части русской национальной культуры;

- формирование представлений о многоуровневом характере русского языка, его фонетике, графике, лексике, грамматике;
- усвоение знаний из области фонетики, графики, лексики, морфологии, синтаксиса, словообразования; обогащение словарного запаса и развитие речи учащихся; формирование коммуникативно-речевых умений и навыков; овладение всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);
- формирование орфографических и пунктуационных умений и навыков, а также навыков каллиграфического письма.

В учреждениях образования Республики Беларусь преподаются два учебных предмета: «Русский язык» в учреждениях общего среднего образования *с русским языком обучения*, «Русский язык» в учреждениях общего среднего образования *с белорусским языком обучения*. В содержании данных учебных предметов много общего (фактически совпадает): объем изучаемого материала; цели обучения; методы и принципы обучения. Отличия заключаются в построении и характере используемого языкового материала; методике обучения.

Специфический характер носит коррекция произносительной речи. Работа над произношением не идентична работе по изучению элементарных сведений по фонетике. В первом случае учащимся помогают дифференцировать восприятие и произношение звуков, слогов, слов, формируют практические навыки правильной устной речи через систему упражнений, а во втором — опираясь на сформированные навыки произношения, организуют наблюдение за особенностями звуков, помогают сделать обобщение с употреблением языковых терминов, определений и т. п. [8]

Специальное обучение языку строится в соответствии с наиболее общими закономерностями развития речи в норме.

Они проявляются в организации этого специального процесса (поэтапность; развитие речи в связи с разными видами деятельности; последовательность в овладении типами и видами речи; постепенный переход от ситуационных к контекстным формам общения). Формирование и коррекция речи ведется на основе установления связи между фонетическими, лексическими и грамматическими компонентами языка.

Обучение учащихся языку в учреждении специального образования осуществляется на основе формирования языковых обобщений (они у детей не сформированы или сформированы частично и функционируют на очень низком уровне, в связи с чем создаются условия для максимального обогащения речевой практики). Исходя из сказанного, можно определить направления организации и планирования работы по языку:

- выбор организационных форм обучения;
- соотношение фронтальной, групповой и индивидуальной работы на уроке;
- связь разных видов деятельности с развитием речевой активности;
- установление оптимального соотношения между самостоятельной работой и занятиями.

Конкретно содержание обучения представлено такими разделами, как: «Звуки и буквы», «Речь», «Текст», «Предложение», «Слово», «Состав слова», «Части речи (имя существительное, имя прилагательное, местоимение, глагол, наречие, предлог)».

В учреждениях общего среднего образования с белорусским языком обучения кроме перечисленных разделов в содержание обучения дополнительно включены такие разделы, как «Устный курс» (I класс), «Вводный курс» (II класс). Устный курс представляет собой предварительный этап в системе обучения русскому языку учащихся школ с белорусским языком обучения. Этот курс выполняет в основном адаптационную роль, направлен на формирование элемен-

тарной русской речи и строится на основе ситуативно-тематического принципа. Цель устного курса — формирование первоначальных умений речевой деятельности на русском языке. Содержание учебного предмета позволяет создавать на уроке конкретные ситуации общения.

Для I класса предусматриваются следующие виды работ:

- восприятие текста на слух, осмысление содержания (читает педагогический работник);
- ответы на вопросы по содержанию (максимально простые);
- воспроизведение небольших фрагментов русской речи в виде потешек, скороговорок, стихотворений;
- усвоение лексики, накопление словаря;
- построение элементарных предложений с опорой на картинку, текст.

Раздел «Обучение грамоте и развитие речи» является вводным, интегрированным, совмещающим в себе задачи обучения чтению и письму. Уроки проводятся без деления на «Русский язык» и «Литературное чтение». Уроки целиком строятся на специально отобранном фонетическом материале, составляющем специфику русского языка, и направлены на формирование навыков русского литературного произношения.

Задачи раздела «Обучение грамоте и развитие речи»:

- постановка правильного произношения специфических русских звуков. Знакомство с буквами, которых нет в белорусском алфавите;
- накопление русской лексики;
- подготовительная работа по формированию навыков грамотного письма;
- привитие интереса к русскому языку и литературному чтению.

Методика постановки произношения специфических звуков русского языка включает:

- слуховое восприятие нового звука;

- тренировку произношения нового звука;
- закрепление правильного произношения звука;
- знакомство с графическим обозначением звука.

После изучения раздела «Обучение грамоте и развитие речи» начинается систематическая работа по изучению русской фонетики, грамматики, орфографии, состава слова, предложения, графики с опорой на знания и умения детей по белорусскому языку. Проводится работа по развитию речи.

Главное требование к уроку русского языка — грамотно организованная речевая направленность урока, развитие у учащихся речи и навыков свободного владения языком в различных ситуациях общения.

Основными направлениями работы являются:

- связная речь (работа над текстом, пересказы, обучающие устные и письменные изложения и сочинения);
- развитие синтаксического строя речи (работа над предложением и словосочетанием);
- словарно-лексическая и словообразовательная работа (работа по обогащению словарного запаса учащихся);
- работа над звуковой культурой речи (артикуляция, правильное произношение).

### ***Работа над звуковой культурой речи***

Работа по формированию звуковой стороны речи включает в себя несколько этапов:

- подготовительный;
- этап появления звука;
- этап усвоения и автоматизации звука (правильное произношение звука в связной речи).

Первые два этапа речевой работы включают развитие слухового внимания детей; мелкой моторики пальцев рук у детей; подвижности артикуляционного аппарата; уточнение артикуляции и произношения звука или его вызывание по подражанию.

Навыки четкого произношения звуков, правильного употребления их в речи, умение выделять звуки в словах выра-

батываются не сразу. При формировании правильного произношения проводится работа по всем разделам произносительной стороны речи:

- ◆ по развитию подвижности и дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата, что способствует внятности и отчетливости произношения, начиная с подготовительного этапа (артикуляционная гимнастика) и далее во время произношения изолированного звука в составе слова, во фразовой речи;
- ◆ развитию речевого дыхания: этому способствует длительное произношение изолированного звука (при уточнении или вызывании звука), произношение на одном выдохе отдельных слов и предложений (при уточнении звука в словах во фразовой речи);
- ◆ развитию силы и высоты голоса: это может осуществляться в процессе уточнения произношения гласных, сонорных и звонких согласных звуков, звуков в словах и во фразовой речи с помощью специальных игр;
- ◆ развитию умения изменять интонацию и темп речи: при уточнении звука во фразовой речи (в потешках, чистоговорках, скороговорках, стихотворениях, рассказах);
- ◆ развитию фонематического слуха: во время последовательной отработки и дифференциации звуков (когда произносится изолированный звук; когда звук выделяется голосом при его уточнении в словах; когда проводится дифференциация звуков изолированных, в словах и во фразовой речи).

Процесс овладения звуковой стороной слова, звуковой культурой не происходит стихийно. Работа осуществляется постепенно и последовательно с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей [9, 10, 11].

### ***Словарно-лексическая и словообразовательная работа***

Словарно-лексическая и словообразовательная работа — это, прежде всего, работа по обогащению словарного запаса учащихся. Словарная работа в учреждении образования

охватывает усвоение учащимися новых слов и значений, оттенков значений, эмоционально-экспрессивных окрасок слов, сфер их употребления, их многозначности и переносных значений, усвоение синонимов, антонимов, паронимов; активизацию словаря, использование новых усвоенных слов в собственных высказываниях, включение их в число постоянно используемых учеником слов; очищение словаря, т. е. устранение из активного словаря учащихся диалектных, просторечных, вульгарных слов. В начальных классах словарная работа проводится исключительно на практической основе. Словарная работа преследует различные цели и имеет разное содержание. Она может быть направлена на ознакомление учащихся с лексическим значением новых для них слов (словосочетаний), значение которых дети понимают неправильно или неточно. Словарная работа может преследовать цели грамматические: усвоение грамматических форм, образование которых вызывает у детей затруднения (например, родительный падеж существительных множественного числа: *носков, но чулок; волос, голов, апельсинов, килограммов*). Словарные упражнения могут проводиться с целью обучения детей орфоэпическому произношению слов и, прежде всего, соблюдению нормативного ударения (*щавéль, позвонít, красíвее, килоméтр* и др.). Для усвоения правописания слов с непроверяемыми орфограммами необходимо проводить словарно-орфографическую работу. Словарные упражнения в начальных классах являются одним из важнейших компонентов многогранной работы по развитию устной и письменной речи учащихся.

Исходным материалом на уроке чтения служит литературное произведение. Работа над синонимами, антонимами, многозначностью слова, переносным его значением, а также над образной и эмоциональной стороной слова осуществляется главным образом путем наблюдения за языком произведения и в процессе его смыслового анализа. В ходе словарной работы необходимо не только добиться понимания слов и

обозначаемых ими образов, представлений, понятий в тексте, но и научить употреблять слова в связной, живой речи [12].

### *Развитие синтаксического строя речи*

В работе над предложением условно выделяют пять направлений.

1. Формирование грамматического понятия «предложение».

2. Изучение структуры предложения (работа над пониманием сущности связи слов в словосочетаниях, осознание грамматической основы предложения, особенностей главных и второстепенных членов, прямого и обратного порядка слов, распространенных и нераспространенных предложений).

3. Формирование умения пользоваться в своей речи предложениями, равными по цели высказывания и по интонации. Овладение правильным интонированием предложения.

4. Развитие умения точно употреблять слова в предложении.

5. Формирование умения оформлять предложения в письменной речи (употребление прописной буквы в начале предложения, постановка знаков препинания) [13, 14, 15, 16].

Таким образом, в содержании данного раздела представлены особенности освоения учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) содержания учебных программ по учебному предмету «Русский язык» на I ступени общего среднего образования. Адекватность речевой направленности урока, соответствие предъявляемых требований особенностям психоречевого развития учащихся позволяют формировать у обучающихся умения и навыки свободного владения языком в различных ситуациях общения.



### **3.4. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Русская литература»**

**Трудности, испытываемые учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) при овладении навыком чтения**

Психофизиологической основой трудностей освоения навыка чтения учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) являются:

- замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации;
- трудности установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения;
- низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации;
- слабость самоконтроля [17, 18].

К психолого-педагогическим факторам можно отнести неготовность детей к началу систематического обучения, в том числе и к деятельности на уроках чтения, и, как одно из следствий, несформированность мотивации к данному виду занятий. Учащиеся, испытывающие трудности в обучении, приходят в учреждение образования, как правило, не только не умея читать, но и не имея подготовки к работе на уроках чтения. В дошкольном возрасте у них не накапливается необходимый опыт общения с книгой. Они плохо знают общеизвестные сказки, затрудняются в установлении простейших логических связей в текстах. Воспринятые на слух художественные произведения усваиваются ими недостаточно и ненадолго, не вызывают необходимого эмоционального отклика. В связи с этим необходима дополнительная работа по подготовке к обучению учащихся с нарушениями психи-

ческого развития (трудностями в обучении), в том числе и к обучению чтению [19, 20, 21].

### **Формирование навыков чтения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)**

Обучение чтению учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на I ступени общего среднего образования является наиболее трудным разделом обучения языку. Порядок изучения звуков и букв, слоговых структур определяется данными фонетики в современном ее формировании. Но специфические особенности развития учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) вносят некоторые коррективы в применение аналитико-синтетического метода. Удлиняется срок обучения грамоте: на изучение каждого звука и буквы отводится большее количество времени для их лучшего закрепления; сходные звуки и буквы изучаются с определенным перерывом и после твердого усвоения каждого из них.

Всякий этап обучения чтению отличается решением каких-либо определенных задач. Но задачи предыдущего этапа остаются актуальными и на всех последующих. На первом этапе основными задачами являются умение выделить звук, соотнести пройденные звуки и буквы, овладеть обратным слогом и познакомиться с прямым открытым слогом. На втором этапе все перечисленные задачи остаются, особенно задача соотношения звука и буквы, но центр тяжести переносится на овладение прямым открытым слогом и знакомство с закрытым слогом. Основной задачей третьего этапа является овладение чтением прямых слогов с мгновенными согласными, а также прямым открытым и закрытым слогами в мягком варианте. Задачи четвертого этапа наряду с предыдущими включают овладение чтением слов с йотированными гласными, когда они стоят в начале слова и составляют слог [22, 23].

Наиболее сложным моментом в овладении навыком чтения является слияние звуков, обозначаемых буквами.

Процессу слияния необходимо учить специально. Одним из эффективных приемов работы по выработке у учащихся навыка правильного чтения являются ежедневные упражнения, способствующие правильному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении текста. Их конкретными задачами являются: установление связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация сходных единиц чтения, накопление в памяти слогов и слов, читаемых глобально, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова. Несомненно, что предварительные упражнения правильного чтения решают и такую задачу, как совершенствование произносительных навыков учащихся, так как прочтение слогов и слов предполагает четкость их артикулирования. Однако в противоположность артикуляционной гимнастике с ее нацеленностью на укрепление мышц артикуляционного аппарата на четкость произношения звуков эти упражнения, прежде всего, готовят детей к правильному прочтению слов текста [24].

Учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) приходится специально учить пользоваться двумя способами чтения (по слогам и целыми словами), так как только в этом случае они смогут постепенно переходить от послогового чтения к быстрому «узнаванию» слова. В процессе проработки связного текста педагогическому работнику рекомендуется показать учащимся образец правильного чтения и затем неоднократно читать материал вместе с детьми. Тренировка в чтении занимает большую часть урока. Во избежание быстрого утомления учащихся при однообразной работе, когда к одному и тому же тексту приходится возвращаться многократно, учитель, планируя повторное обучение, каждый раз модифицирует задания.

Учащиеся читают по цепочке (предложения текста прочитываются поочередно), абзацами (учитель называет ученика, который будет читать), по эстафете (сами дети называют

товарища, который продолжает чтение), выборочно. Прием выборочного чтения дает возможность варьировать: учащиеся прочитывают отрывок, ориентируясь на иллюстрацию, вопрос учителя, конкретное задание. Повторное чтение можно проводить при делении текста на части или озаглавливании их, чтении по ролям, подготовке к выразительному чтению и т. д. Заинтересованность учащихся при повторном чтении достигается за счет постоянной вариативности заданий и подчеркнутого интереса учителя к новому виду деятельности детей. Актерские данные (эмоциональность, выразительность, умение играть роль заинтересованного участника всего происходящего) необходимы педагогу. Не менее важно для формирования навыка правильного чтения организовать наблюдение учащихся за чтением своих товарищей. Для осуществления таких наблюдений можно использовать различные приемы:

- медленное чтение педагогического работника;
- комбинированное чтение, когда в тексте выделяются предложения для чтения хором;
- сопряженное чтение;
- контроль детей за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ошибок.

Только при активности всего класса можно добиться такого положения, когда ученики читают текст на протяжении всего урока либо вслух по вызову учителя, либо про себя, следя за чтением одного из учеников класса. Для организации таких наблюдений можно использовать приемы предварительно спланированного чтения или контроля за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ими ошибок. Причем каждый ребенок читает не более одного-двух предложений, так как школьники забывают ошибки и начинают придумывать их, добиваясь поощрения учителя [25, 26].

Специальными приемами, способствующими выработке навыка правильного чтения, являются:

- звуко-буквенный анализ слов. Работа с классной разрезной азбукой. Трудное слово произносится по слогам, анализируется, составляется из букв и затем плавно прочитывается. Иногда трудное слово записывается на доске по слогам и прочитывается;
- чтение таблиц с трудными словами и предложениями. Их учащиеся сначала читают по слогам, затем слитно;
- чтение небольших текстов, написанных на доске. В текст включаются слова, в которых учащиеся чаще всего делают ошибки (слова со стечением согласных, с твердым и мягким знаками, слова с буквой ё и т. д.);
- самостоятельное выделение учащимся слов из текста, прочтение которых требует помощи учителя;
- своевременное объяснение значения слова;
- хоровое чтение трудной части рассказа. Затем данную часть читают слабые учащиеся;
- применение указок при чтении. Указка облегчает ориентировку на странице, помогает целостному, а поэтому правильному пониманию слова, мобилизует учащихся с неустойчивым вниманием, нарушением зрительных восприятий;
- распределение частей текста для чтения между учащимися с учетом возможностей каждого;
- коллективное обсуждение правильности чтения отдельных учащихся. Все учащиеся по своим книгам следят за чтением товарищей. После прочтения соответствующей части идет обсуждение качества чтения каждого ученика [27].

В развитии навыка сознательного чтения огромное значение имеют те виды занятий, которые проводятся в условиях учреждения образования, а именно: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения педагогическим работником, чтение текста учащимися, анализ прочитанного при

повторном чтении, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, творческая деятельность учащихся.

Однако эти виды работы приобретают ряд специфических черт в процессе обучения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Так, подготовка учащихся к восприятию текста не ограничивается только проведением предварительной беседы, а проводится более углубленно, с использованием целого ряда других приемов и методов. Часто требуется подготовительная работа, которая заключается в создании наглядной конкретной ситуации, лежащей в основе текста. Экскурсия в природу, на производство, демонстрация натуральных предметов, картинок, изготовление макетов имеют первостепенное значение для правильного понимания прочитанного. В ряде случаев эта подготовка может проходить в виде беседы, в процессе которой актуализируются и уточняются имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаются связи уже знакомого материала с предлагаемым в данный момент.

Не менее важной для понимания читаемого является словарная работа, которая может проводиться на различных этапах урока. Значение незнакомых слов, несущих большую смысловую нагрузку в тексте, педагогический работник объясняет в процессе подготовительной работы. Значение других слов и образных выражений разбирается во время чтения или анализа текста. К объяснению привлекаются сами учащиеся. Более того, необходимо приучить детей самостоятельно выбирать из текста незнакомые слова и спрашивать учителя или своих товарищей об их смысле. Проведение подобной работы требует от педагога последовательности и терпения, так как учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) часто не замечают непонятных для них слов. Вместе с тем развитие их самостоятельности способствует повышению уровня осознанности в работе над текстом.

Особенно сложным является анализ изобразительных средств художественного произведения. Трудность заключается в том, что недостатки образного мышления, обедненность конкретного чувственного опыта данных учащихся не позволяют им ясно представить описанную в произведении картину, а общее недоразвитие абстрактного мышления затрудняет перенос признаков одного явления на другое. Простое объяснение значения и роли выразительных средств оказывается недостаточным. Сравнение (в процессе экскурсий, демонстрации наглядных пособий) слов, употребленных в прямом и переносном значении, составление картинного плана, широкое использование приема зарисовок — все это в значительной степени способствует преодолению недостатков в понимании учащимися образных выражений.

Первоначальное чтение произведения имеет большое значение для правильного восприятия текста. Нередки случаи, когда выразительно прочитанный рассказ помогал учащимся правильно почувствовать эмоциональный настрой произведения без достаточного осознания всех связей, лежащих в его основе. Учитывая важность первого знакомства с текстом, все художественные произведения в начальных классах читает педагогический работник, а учащиеся слушают, закрыв книги. Открытый учебник отвлекает внимание: темп чтения педагогического работника недоступен учащемуся, следить за ним по книге он не может. Пытаясь найти в учебнике услышанное слово, учащийся теряет нить рассказа, не видит мимики и жестов читающего.

Анализ текста идет в процессе повторного чтения. Текст анализируется чаще всего индуктивным путем, т. е. от частного к общему. Этот путь для учащихся легче, так как в результате последовательного разбора содержания обращается внимание на отдельные существенно важные моменты читаемого материала и учащиеся подходят к пониманию всего произведения в целом. В некоторых случаях, когда основная мысль дана в готовом виде, при разборе произведения используется метод дедукции.

Закрепление содержания прочитанного текста ведется не только в виде выборочного чтения и сравнения с материалом других текстов, но и с помощью иных приемов и средств: соотнесение отдельных мест текста с иллюстрациями, помещенными в книге; изготовление макетов, лепка и зарисовка героев; установление сходства и различия прочитанного произведения и конкретной жизненной ситуации. Такой характер работы помогает учащимся образно представить сюжет рассказа, четко установить связи явлений и действующих лиц, соотнести читаемый материал с собственным жизненным опытом.

Чтобы повысить работоспособность учащихся на всех этапах урока, используется предварительно спланированное и коллективное комбинированное чтение. Учитель применяет дедуктивный метод, когда от общего вопроса учащиеся идут к выявлению деталей, которые могут помочь углубленному пониманию прочитанного.

Заключительной стадией работы над произведением являются творческие работы, рисунки к тексту, изготовление макетов, составление монтажей, альбомов, инсценировки, творческие пересказы коротких отрывков.

Дети с нарушением работоспособности нуждаются в дополнительных стимулах, мобилизующих внимание: поощрении (если ученику удалось сохранить внимание хотя бы на небольшой промежуток времени), частых вызовах для ответа, проведении занятий в игровой форме. На уроках чтения нужно специально заботиться о приемах организации мыслительных процессов, помогать учащимся в осознании смысловой структуры текста.

Наибольшие возможности для развития сознательности чтения заложены в следующих видах работ: предварительная беседа, беседа в связи с разбором частей текста и всего рассказа в целом, работа над планом и пересказом прочитанного, словарная работа. Способствует сознательности чтения также работа по составлению плана, которая помогает уяснить



отдельные части произведения и охватить его в целом, понять, в какой последовательности ведется рассказ.

Самым распространенным видом чтения для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является чтение вслух. Это дает возможность педагогическому работнику выработать у учащихся умение читать выразительно, показать красоту, ритм и напевность стиха, выявить особенности речи действующих лиц. Для учащихся с нарушениями психического развития значение чтения вслух возрастает в связи с необходимостью постоянно контролировать, особенно на первых порах, его правильность. У них навык молчаливого чтения вырабатывается с большим трудом в силу его самостоятельности и меньшей мотивированности. Читая текст без помощи педагогического работника, учащиеся затрудняются самостоятельно выделить существенные связи описываемых событий, установить их причинную зависимость.

Как бы ни были велики трудности обучения пониманию материала, прочитанного про себя, следует научить учащихся данному виду чтения. На первых порах они не могут полностью исключить голос при чтении про себя, поэтому сохраняется шепотное воспроизведение. Педагогическому работнику не следует торопиться исключать видимые и слышимые речедвигательные компоненты, однако необходимо постепенно ослаблять их. После того как учащиеся овладеют процессом молчаливого чтения, оба вида чтения можно использовать одновременно: ученики читают часть текста вслух, некоторые абзацы по заданию учителя — про себя; одну главу разбирают в классе, читая ее вслух, другая дается для самостоятельного молчаливого чтения дома.

Виды и приемы работы по развитию этого навыка могут быть следующими:

- отчетливое произнесение звуков, слогов, слов, скороговорок, четверостиший во время артикуляционной гимнастики;

- хоровое чтение — для отработки умений регулировать силу голоса, воспроизводить мелодику и темп речи учителя;
- подражание образцу выразительного чтения;
- чтение по ролям, драматизация текста;
- упражнения на формирование умения сознательно пользоваться некоторыми видами интонационных средств.

Большое значение для выработки навыка выразительного чтения имеет участие всего класса в художественной самодеятельности. Привлечение детей к коллективной декламации перед родителями (законными представителями, учащимися других классов) создает у них заинтересованность, помогает осознать роль работы над интонационной выразительностью.

В развитии навыка осознанного чтения огромную роль играют следующие виды занятий: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения педагогическим работником или детьми, вторичное чтение текста учащимися, анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, обобщение прочитанного материала.

Под правильным чтением понимается чтение без искажения звукослогового состава слова и соблюдение правильного ударения в словах. Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) испытывают сложности при воспроизведении звукослоговой структуры слова. К основным ошибкам, приводящим к нарушению правильности чтения, относятся:

- невозможность чтения слогов и слов (при условии усвоения всех букв) в результате несформированности синтеза слогов в слово;
- побуквенное чтение;
- замена слова другим, несходным по буквенному составу;

- замена слова другим, сходным по буквенному составу, родственным словом или формой одного и того же слова;
- вставка согласных звуков;
- добавление гласного звука между двумя согласными при стечении;
- пропуск конечного гласного звука;
- перестановка звуков;
- замена гласных звуков;
- взаимные замены оппозиционных звуков, например, звонких и глухих, твердых и мягких;
- пропуски букв при стечении согласных, в результате чего происходит замена слова;
- нарушение чтения пар слов, сходных по буквенному составу.

Для преодоления трудностей и предупреждения возможных ошибок при чтении предполагается проведение работы по следующим направлениям:

- ◆ формирование умения осознавать механизм образования слоговой структуры слова;
- ◆ привлечение внимания учащихся к буквенному составу слова;
- ◆ привлечение внимания учащихся к морфемному составу слова.

В рамках первого направления большое внимание уделяется правильному прочтению учащимися слов, многосложных по составу или имеющих рядом несколько букв, обозначающих согласные звуки (слова со стечением согласных звуков). Такие слова даны перед текстом в послоговой разбивке и обязательно прочитываются до работы над текстом. Чтобы предотвратить снижение интереса к самому процессу чтения, учитель может предусмотреть использование на уроке различных вариантов чтения отдельных слов: хоровое, групповое или индивидуальное; чтение с поощрением жетонами или фишками; чтение-соревнование.

Для предотвращения побуквенного чтения и привлечения внимания учащихся к основной слоговой структуре — прямому открытому слогу необходимо выделить этот слог полужирным шрифтом. Такой прием позволяет учащимся зрительно воспринимать данный комплекс букв как своеобразное единство, которое следует читать слитно.

Ошибки, связанные с перестановкой или пропуском букв, чаще всего возникают в тех словах, где рядом находятся несколько букв, обозначающих согласные звуки. Основной прием работы по коррекции — чтение с подготовкой и чтение с наращиванием одной или нескольких букв. При чтении с подготовкой учащиеся начинают читать не с прямого открытого слога, а с произнесения гласного звука, обозначенного одной буквой. Это позволяет им сначала почувствовать положение органов артикуляционного аппарата при произнесении изолированного гласного звука, а затем уже произнести согласный в артикуляционном укладе данного гласного звука. После этого учащиеся читают полученный слог, добавляют еще одну букву, пока не получится слово. Прием наращивания состоит в том, что к прямому открытому слогу постепенно присоединяются буквы, обозначающие согласные звуки. Этот прием может быть представлен в горизонтальном и вертикальном расположении слогов, так называемой пирамидой. Такой подход к расположению слоговых структур и слов способствует развитию гибкости чтения и помогает учащимся преодолеть механическое прочтение слов.

Второе направление работы по формированию правильности чтения — это привлечение внимания учащихся к словам, различающимся по буквенному составу, либо количеством букв и их последовательностью в словах, либо одной лишь буквой при совпадении количества и порядка буквенного состава. В этих случаях смыслоразличительные буквы также выделены полужирным шрифтом. Для того чтобы чтение этих слов было достаточно осознанным, педагогический работник просит учащегося объяснить значение слова.

В рамках третьего направления предлагаются упражнения на привлечение внимания учеников к морфемному составу слова без называния терминов. С этой целью перед текстом даны слова, которые отличаются какой-либо частью слова, например, имеют разные приставки, но одинаковый корень, суффикс и окончание. Такой подход к презентации слов необходим для того, чтобы ученики на основе зрительного восприятия могли фиксировать внимание на отличных по буквенному составу частях слова, определяющих лексическое значение всего слова в целом.

Под беглым чтением понимается темп чтения, близкий темпу устной разговорной речи и обеспечивающий понимание прочитанного. Основная причина, затрудняющая выработку беглости чтения, заключается в узости поля зрения и неточности зрительного восприятия учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) — они зачастую не могут «схватить» слово целиком или даже часть слова. Чтобы помочь им преодолеть эту проблему, предусмотрена определенная последовательность в послоговой разбивке слов. Сначала представлены двусложные слова без деления на слоги: из двух прямых открытых слогов (*рано, мама*), из обратного и прямого слога (*окна*), из трехбуквенного закрытого слога и одной буквы (*урок*). Затем слова без деления на слоги даны в следующей последовательности: трехбуквенный закрытый слог и прямой открытый слог; двусложные слова из трехбуквенных закрытых слогов; трехсложные слова, состоящие из одной буквы, прямого открытого и трехбуквенного закрытого слога; трехсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов; трехсложные слова, состоящие из двух прямых открытых слогов и трехбуквенного закрытого слога; трехсложные слова, состоящие из прямого открытого слога и двух трехбуквенных слогов; четырехсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов. Далее следуют различные варианты слов, основанные на чтении отработанных слоговых структур.

Для того чтобы облегчить учащимся переход от аналитического чтения к глобальному — целыми словами, отрабатываются модели слов непосредственно перед чтением текста. Затем формирование навыков беглого чтения осуществляется в следующих направлениях: чтение слов сложной структуры; чтение фрагментов текста с опорой на иллюстрацию; чтение фрагментов текста по вопросам к нему; чтение текста в соответствии с пунктами плана к этому тексту.

Осознанное чтение — это такое чтение, при котором происходит полное и адекватное понимание на уровне слова, словосочетания, предложения, законченной части и всего текста в целом. Однако у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) обнаруживаются проблемы понимания на всех уровнях языковых единиц.

Для развития внимания к слову как единству звуковой (внешней) и смысловой (внутренней) сторон предусмотрена работа над словом, словосочетанием, предложением. Работа над словосочетанием и предложением предполагает объяснение смысла образных выражений: эпитетов, сравнений, олицетворений, фразеологизмов.

Чтобы выяснить, как учащиеся понимают содержание текста, предусматривается определенная последовательность вопросов. Вначале даются вопросы, направленные на понимание фактического содержания текста. Затем переходят к вопросам для правильного установления и понимания смысловых связей внутри текста. Предполагается выборочное чтение, которое используется на всех этапах работы над текстом.

С целью формирования интереса к прочитанному произведению, развития воссоздающего воображения, активности и самостоятельности у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) предлагаются задания для графического иллюстрирования текста. Эти задания предполагают не только использование полученных знаний, они еще активизируют их творческие возможности.

В процессе работы по развитию буквенного гнозиса можно использовать такие задания: найти букву среди ряда других

букв, сравнить одни и те же буквы, написанные разным шрифтом (печатным и рукописным), и т. д.

При формировании слитного чтения и осмыслении принципа его слияния помогают такие приемы, как:

- протяжное произнесение первого согласного звука с постепенным переходом на последующий гласный;
- чтение с подготовкой артикуляционного аппарата на произнесение гласного звука (*а-ма*);
- чтение по подобию (*ма-са-ха*);
- запоминание слога — постоянное чтение слоговых таблиц;
- узнавание «в лицо» слоговых структур, цветовая маркировка слогов;
- чтение слога по следам анализа, т. е. предварительный разбор слова, в котором есть изучаемый слог.

Эффективны приемы, направленные на развитие слухового внимания: выкладывание кубиков по мере произнесения звукового ряда или звуков слова; запись по памяти слова, проанализированного и воспринятого ранее зрительно; отгадывание слова по слогу, т. е. с опорой на более сохранные сенсорные системы.

При обучении чтению слогов со стечениями согласных можно использовать приемы наращивания согласных (*ра-бра-брат*), различного деления слов на слоги (*рос-ли, росли*), отрезание их, изменение формы слова (*лис-ты, лист*). При чтении слогов, где йотированные гласные обозначают мягкость согласного (*Коля, Колю*), также постепенно наращиваются синтагматические связи (*Лю-ба, люк, клюк-ва*). Гласные неоднократно прочитываются изолированно, попарно, сравниваются слоговые структуры, слова с оппозиционными согласными. При чтении слогов и коротких слов используется прием сопряженного проговаривания, когда учащийся и педагог вместе произносят речевой материал. Эффективен прием дирижирования: учитель и ученик дирижируют рукой вслед за произнесением или прочитыванием

слова. При работе по совершенствованию навыка чтения используется чтение «зашумленных слов и слоговых таблиц» — слоги и слова заштрихованы. Прием глобального чтения предполагает для начального этапа обучения выбор простых слов, обозначающих предметы, хорошо знакомые учащимся. Таблички с названиями предметов соотносятся с картинками, изображающими эти предметы. Учащийся запоминает слово как целостное изображение, более того, он запоминает и графический рисунок букв. Вся предназначенная для усвоения информация представлена в зрительном поле учащегося, что обеспечивает концентрацию его внимания. Когда учащийся осознает смысл чтения, переходят к освоению аналитического чтения [28].

Таким образом, в данном разделе представлены специфические особенности освоения учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) содержания учебных программ по учебному предмету «Русская литература» на I ступени общего среднего образования. Использование разработанных специфических методов, приемов, заданий, описанных в рамках данного раздела, не только позволит повысить эффективность педагогической работы, но и будет способствовать реализации одной из главных задач специального обучения и воспитания — формированию коммуникативных умений и умений взаимодействовать с окружающими.

### **3.5. Возможности освоения содержания программы общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Человек и мир»**

Учебный предмет «Человек и мир» является пропедевтическим этапом формирования у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) жизненной компетенции. Он ориентирован на практическую подготовку



детей к самостоятельной жизни, повышение уровня их общего развития, активизацию речемыслительной деятельности. Вопросы социального и природоведческого характера на уроках тесно переплетаются, взаимно обогащая друг друга. Данный учебный предмет не является только начальным звеном естествознания и географии и разделом по развитию речи, так как имеет определенное важное самостоятельное содержание, позволяющее знакомить учащихся с объектами и явлениями окружающего мира, правилами поведения в обществе.

Реализация содержания программы основного образования на уровне общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Человек и мир» в I—IV классах осуществляется с учетом особенностей познавательного развития детей данной категории. Рассматривая клинический аспект, можно выделить следующие характерные особенности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении):

- незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств;
- эмоционально-волевая незрелость, выраженная в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности, преобладании игровых интересов;
- низкая устойчивость нервной системы к умственным и физическим нагрузкам;
- неустойчивость эмоционального тонуса, характеризующегося резкой сменой настроения, плаксивостью, склонностью к апатии;
- гипердинамический синдром, выраженный в общей двигательной расторможенности, повышенной возбудимости, импульсивности поступков.

Рассмотрение процесса развития детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в психолого-педагогическом аспекте позволяет выявить такие особенности, как нарушение общей и тонкой моторики, техники движений и двигательных качеств (быстрота, ловкость, сила, точность, координация); неравномерность развития высших психических функций (памяти, внимания, мышления и т. д.); общее недоразвитие речи (ограниченный словарный запас, нарушения грамматического строя речи, звукопроизношения, фонематического восприятия и др.); низкий уровень развития игровой деятельности.

При организации изучения программного материала на уроках «Человек и мир» на полисенсорной основе важно принять во внимание сравнительно низкий уровень развития восприятия детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), что проявляется в недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний об окружающем мире, в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе, контурных и схематичных изображений. Недостаточность восприятия может быть обусловлена несформированностью интегративной деятельности мозга и, прежде всего, нарушением межанализаторных связей, что обуславливает специфику усвоения учащимися учебной информации.

Еще одной характеристикой восприятия у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В связи с этим в условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются невоспринятыми. Отмечаются трудности детей при восприятии целостного предмета, вычленении отдельных элементов. Скорость восприятия у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) становится заметно ниже при любом отклонении от оптимальных условий (малая освещенность, поворот

предмета под непривычным углом, наличие по соседству других аналогичных предметов, очень частая смена сигналов, сочетание, одновременное предъявление нескольких сигналов и др.) (П. Б. Шошин).

Целью учебного предмета «Человек и мир» является формирование и развитие у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) достаточного уровня компетенций как условия успешной интеграции в общество:

- 1) познавательной-информационной (учебно-познавательной);
- 2) социальной (нормативно-культурной, социально-бытовой);
- 3) коммуникативной (социально-коммуникативной);
- 4) личностной (экологической, саногенной, самопознания и саморазвития).

В ходе реализации программного содержания на I ступени общего среднего образования решаются следующие задачи:

- формирование и развитие у учащихся элементарных представлений и понятий об окружающем мире во всем его многообразии, месте и роли человека в нем (учебно-познавательная, нормативно-культурная компетенции);
- формирование и развитие у учащихся первоначальных представлений о своем крае, своей Родине, отечественной истории, культурно-исторических ценностях Республики Беларусь, интереса и уважительного отношения учащихся к людям, их деятельности, воспитание гражданственности, патриотизма (учебно-познавательная, нормативно-культурная компетенции);
- обеспечение социально-личностного развития учащихся на основе освоения ими окружающей действительности, овладения новыми социальными ролями в микро- и макро-социуме, взаимодействия с реальными объектами коммуникации (нормативно-культурная, социально-коммуникативная компетенции, компетенция самопознания и саморазвития);

- формирование системы умений, необходимых для овладения социальным опытом, улучшения социальной адаптации, адекватного функционирования в окружающем мире (учебно-познавательная, нормативно-культурная, социально-коммуникативная компетенции, компетенция самопознания и саморазвития);
- коррекция имеющихся особенностей психофизического развития на основе уточнения и обогащения социального опыта, преодоления нарушений развития биосоциального характера, устранения эмоциональной депривированности (учебно-познавательная, нормативно-культурная, социально-коммуникативная, экологическая компетенции, компетенция самопознания и саморазвития);
- воспитание у учащихся бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих людей, выработка умений и навыков здорового образа жизни, формирование умений выполнять жизненно значимые действия с окружающими предметами по их функциональному назначению (саногенная, экологическая, социально-бытовая компетенции);
- формирование и развитие эмоционально-ценностного отношения к себе как личности, накопление положительного опыта саморегуляции поведения, осмысления своих действий, предвидения их последствий (нормативно-культурная компетенция, компетенция самопознания и саморазвития).

Содержание учебной программы представлено тремя разделами: «Человек и общество», «Человек и природа», «Человек и его здоровье». Содержательный компонент раздела «Человек и общество» обеспечивает ориентировку учащихся в социуме, самопознание, усвоение правильных представлений об отношениях между людьми, предметном мире, формирует желания и умения реализовывать приобретенный опыт в повседневной жизни. Краеведческий материал, включенный в данный раздел программы, способствует воспитанию

интереса учащихся к своей стране, уважения к людям, их деятельности, культуре, сохранению и приумножению национальных богатств и традиций.

Содержание раздела «Человек и природа» направлено на формирование, обобщение и систематизацию представлений о природе и взаимодействии с ней человека, осознание каждым учащимся своих собственных возможностей в отношении охраны природы путем определенных практических действий.

Раздел «Человек и его здоровье» способствует формированию основ здорового образа жизни, овладению учащимися представлениями о строении, функциях органов и систем человека, практическими действиями по укреплению и охране здоровья, лежащими в основе саногенной компетенции и гигиенической культуры.

При реализации содержания учебной программы по предмету «Человек и мир» учитывается, что личностный смысл образования зависит от мотива, которым руководствуется учащийся, а для учащихся младших классов значимыми являются мотивы-стимулы, побуждающие к конкретным действиям. Знания, умения, навыки без реальных объектов повседневной жизни, по отношению к которым у учащегося проявляется личностный смысл, не обеспечивают личностно ориентированного образования. Поэтому методика реализации программы «Человек и мир» строится на чувственном познании реальных предметов, используемых учащимися в процессе учебы, игры, трудовой и других видов ежедневно выполняемой деятельности.

Особое внимание в содержании учебного предмета сосредоточено на формировании коммуникативных навыков учащихся, способов взаимодействия с окружающими людьми и самопознания. Включение ребенка в практическую деятельность, в общение со взрослыми и сверстниками способствует формированию умения соотносить свои действия с действиями других. Через координацию действий со сверстниками у уча-

щегося с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) постепенно вырабатывается способ собственных действий в различных жизненных ситуациях. С первых дней пребывания ребенка в учреждении образования необходимо помочь ему преодолеть отчужденность, боязнь и неумение общаться со сверстниками и взрослыми, научить его пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения. Важно, чтобы ребенок общался с окружающими его людьми и не чувствовал, что коммуникация зависит от состояния его речи. Для этого необходимо обеспечить расширение круга социальных контактов и связей учащегося. Вначале он общается с одноклассниками, затем — с учащимися других классов, воспитателями, знакомыми людьми и т. д. Задача учителя состоит в том, чтобы создать ситуации, в которых у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) возникнут необходимость и желание общаться с другими детьми. Установлению доверительной обстановки способствуют визуальный контакт «глаза в глаза», держание за руку и др. На уроках по предмету «Человек и мир» формируются правила поведения, мотивом которых является общение детей между собой, общение между взрослыми и детьми. Для усвоения этих правил рекомендуется постоянное закрепление, активизация умений использовать этикетные формы общения, вызывая у детей проявление положительных эмоций.

Практическая направленность уроков по предмету «Человек и мир» в сочетании с формированием личности обеспечивает многофакторное воздействие на учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). «Практический интеллект может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных функций» (Л. С. Выготский). Поэтому содержание работы с детьми на уроке должно базироваться на сильных сторонах их развития в подготовке к доступным видам труда.

Компетентностный подход предполагает не столько усвоение учащимися отдельных друг от друга знаний и умений, сколько овладение ими в комплексе. В связи с этим по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании.

Особенностью уроков «Человек и мир» является поисковый характер: учащиеся не получают готовых знаний, а открывают их для себя в процессе непосредственного действия с предметом окружающей действительности, его познания на основе ощущений, получаемых с помощью органов чувств. Актуальным в процессе изучения учебного предмета «Человек и мир» является включение учебного материала в продуктивную деятельность учащихся. Предполагается, что практическая деятельность станет потребностью для каждого учащегося с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). С этой целью учитель определяет практические задания, раскрывает их значение, подчеркивает их необходимость. Структурными компонентами уроков могут выступать демонстрация опытов, моделей, организация наблюдений за объектами и явлениями живой и неживой природы, упражнения, экскурсии, целевые прогулки и др. На уроке широко используются разнообразные наглядные средства обучения: натуральные объекты, гербарии, коллекции, кино- и диафильмы. Практическая деятельность (конструирование, аппликация, работа с природным материалом и др.) создает возможности для установления межпредметных связей.

Уроки учебного предмета «Человек и мир» должны носить динамичный характер и проводиться не только в классе, но и вне его: в различных помещениях учреждения образования, на пришкольном участке, в саду, сквере, парке и т. д. В связи с этим немаловажное место в образовательном процессе занимают и нетрадиционные типы уроков, во время которых

учащиеся могут, выполняя учебное задание, свободно перемещаться по классной комнате, демонстрировать способ выполнения практического действия, показывать свои работы и рассматривать работы сверстников, обсуждать какие-либо ситуации и т. д. К таким видам уроков относятся:

- интегрированные уроки, урок-погружение, урок-поход, урок-путешествие;
- уроки в форме соревнований и игр: урок-конкурс, урок-турнир, урок-эстафета, урок — деловая или ролевая игра, урок-кроссворд, урок-викторина;
- уроки творчества: урок-исследование, урок-интервью;
- уроки на основе нетрадиционной направленности учебного материала: урок мудрости, урок любви, урок-откровение, урок-презентация;
- уроки с имитацией публичных форм общения: урок-аукцион, урок-телепередача;
- уроки с использованием фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз;
- урок-КВН, урок — игра «Что? Где? Когда?» и др.

Методы и приемы ознакомления детей с природным и социальным миром на уроке «Человек и мир» могут быть разнообразными.

Существует определенная систематизация методов обучения. Они различаются по источнику знаний (словесные, наглядные, практические); по характеру познавательной деятельности детей (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский); по дидактическим задачам.

На уроке «Человек и мир» широко используются:

- ♦ *наглядные методы*: наблюдения, в том числе и фенологические; демонстрация натуральных объектов, предметов, опытов, изобразительной наглядности (картин, таблиц, схем, карт), кинофильмов, диафильмов, просмотр познавательных телепередач;



- ♦ *практические методы*: работа на пришкольном участке; практические работы с природным и другим раздаточным материалом; проведение опытов; практическая деятельность (сбор листьев для гербария, семян для подкормки птиц зимой); моделирование (при изучении экологических связей); решение задач, социально-бытовых ситуаций; инсценировки; выполнение творческих работ; зарисовки, составление схем, работа с учебником;
- ♦ *словесные методы*: беседа, рассказ, объяснение; чтение отрывков из художественных произведений; учебные дискуссии, связанные с обсуждением на доступном уровне экологических и санитарно-гигиенических проблем и путей их решения; анализ ситуаций повседневной жизни; логическая задача.

Остановимся на специфике использования определенных методов и приемов обучения на уроке «Человек и мир».

#### *Словесные методы*

**Рассказ** — это эмоционально-образное изложение учебного материала, представляющее собой словесное описание событий, фактов, процессов, явлений в обществе и природе, в жизни отдельного человека или группы людей. Слово учителя служит образцом устной речи для детей, расширяет их словарный запас, способствует развитию понимания речи окружающих. В процессе рассказывания педагогу важно умело пользоваться своим голосом. Эмоциональный тон, достаточная громкость, выдерживание пауз, интонационное выделение особо значимых слов в тексте способствуют поддержанию интереса учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) к материалу, осознанному его восприятию. Доступность и понятность речи педагогического работника достигается благодаря точному использованию слов и грамматических конструкций.

Рассказ должен быть научно достоверным, последовательным, доступным и понятным, познавательно-ценным для учащихся. На уроках «Человек и мир» рассказ может быть

включен в процесс объяснения на разных этапах. В начале урока он подготавливает детей к усвоению нового материала. В конце урока с помощью краткого рассказа педагогический работник обобщает изученный материал.

**Беседа** — это целенаправленный, заранее подготовленный разговор педагогического работника с группой учащихся на определенную тему. Педагогическая функция беседы состоит в использовании знаний и личного опыта учащихся в целях активизации их познавательной деятельности (В. Г. Крысько). На уроках «Человек и мир» важно предусмотреть различные виды бесед: вводная беседа как начальный этап при ознакомлении учащихся с новым материалом дает возможность уточнить имеющиеся у ребенка знания; беседа на этапе сообщения новых знаний — наиболее сложный вид разговора; повторительно-обобщающая беседа используется в конце изучения каждой темы. Темы бесед намечаются в соответствии с программными требованиями. Это могут быть темы бытового, природоведческого, обществоведческого характера («Моя семья», «Мои любимые уроки», «Уголок природы», «Что я умею и люблю делать дома», «Поздравление к празднику» и др.). В любой структурной части беседы (начале, основной части, конце) можно применять наглядность, используя ее для решения различных задач: лучшего усвоения учащимися нового материала, уточнения имеющихся представлений, активизации внимания и др. Предъявление наглядности в ходе беседы позволяет не только показать и назвать нужный предмет или явление, но и помочь учащемуся «увидеть», осмыслить изучаемый объект, связывая его с имеющимся жизненным опытом (Т. А. Процко).

Главным требованием к беседе является строгая система продуманных вопросов и предполагаемых ответов детей. Основными требованиями к вопросам являются точная и четкая формулировка, доступность уровню развития учащихся. В рамках изучаемой темы педагогическому работнику важно

расширять, уточнять и конкретизировать содержание вопросов. Например, рассматривая стул, можно задавать вопросы, используя слова «часть и целое», «предмет и признак»: «Мы видим целый предмет. Какие у него части? (*Спинка, сиденье, ножки.*) Какой он по высоте (в сравнении с другим стулом)? Какой он (какие у него признаки)? (*Деревянный, твердый.*) Где, в каком месте стоит стул? (*У стола.*)»

Целесообразно включение в беседу практических действий, что будет способствовать развитию умения учащихся понимать и комментировать выполняемые действия. Формирование представлений будет осуществляться в практическом плане. Вопросы будут способствовать накоплению и систематизации опыта, через который происходит преломление поступающей информации, ее переработка в индивидуальном сознании.

Беседа предполагает ведение диалога. Задача учителя состоит в формировании умения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) вступать в общение с окружающими людьми. Участие ребенка в беседе может быть пассивным, ограничиваться повторением слов за учителем, а может быть активным (в зависимости от состояния речевого развития ребенка). Желательно, чтобы характер беседы был естественным, непринужденным, при котором допускались бы хорошие ответы учащихся, двигательное подкрепление, положительные эмоциональные реакции.

**Объяснение** — вид устного изложения материала, обеспечивающий выявление сущности изучаемого события или явления, его места в системе связей с другими явлениями. Существенным звеном объяснения является получение обратной связи, которая реализуется путем постановки вопросов, предложения выполнить отдельные умственные или практические действия. При объяснении широко используются иллюстративный материал (предметные и сюжетные картины, натуральные предметы, муляжи), прием комментированного рисования. При изучении тем «Деревья», «Цветы» целесообразно использование приема расширяющего рисунка, когда

учитель объясняет материал и одновременно рисует часть растения или демонстрирует этап роста растения на доске (либо показывает динамические схемы).

На уроках «Человек и мир» словесные методы используются в сочетании с *наглядными методами*, к которым относятся:

**Наблюдение** — целенаправленное восприятие объекта или явления. Наблюдение за объектами окружающей действительности способствует развитию сенсорно-перцептивной деятельности, расширяет кругозор, совершенствует психические процессы (внимание, память, мышление и др.), воспитывает волю, самостоятельность, любознательность учащихся.

Развитие умения наблюдать — одна из важных задач урока «Человек и мир». В процессе ознакомления с окружающим миром организуются:

- кратковременные наблюдения (за работой сотрудников учреждения образования — библиотекаря, повара, медицинского работника; за объектами и явлениями неживой природы);
- длительные наблюдения (за ростом и развитием растений и животных, за изменениями в природе в разное время года). Наблюдение за одним и тем же объектом (например, за деревом в разные поры года) позволяет детям определить изменения и установить элементарные причинные зависимости.

Подготовка к наблюдению включает в себя: выбор объекта; постановку цели; определение формы организации, приемов проведения; продумывание формы фиксации результатов. В процессе наблюдения условно выделяются четыре этапа:

- на первом, подготовительном, этапе вызывается интерес к объекту наблюдения путем использования сюрпризных и игровых моментов, показа иллюстраций, загадывания загадки, обращения к личному опыту учащихся и др.;
- на втором этапе осуществляется концентрация произвольного внимания учащихся на наблюдаемом объекте

или явлении — педагогическим работником используются четкие и доступные вопросы, указания, художественное слово;

- на третьем этапе наблюдения формируется представление об объекте либо явлении, осваиваются приемы его обследования. На данном этапе учащимся целесообразно предложить потрогать, обвести предмет пальцем, ладонью (если это возможно), определить его размер, структуру, характерные черты;
- на четвертом, заключительном, этапе осуществляется подведение итогов, закрепление полученных представлений и знаний, анализируются использованные способы обследования наблюдаемого предмета либо явления, обсуждаются варианты применения полученных знаний в различных видах деятельности.

Наблюдения могут служить базой для организации дидактических, подвижных, сюжетно-отобразительных, сюжетно-ролевых игр.

*Демонстрация* — метод обучения, строящийся на основе показа учащимся в целостности и деталях реальных предметов и событий жизни, объектов и явлений природы в целях их аналитического рассмотрения и обсуждения. Сущность этого метода состоит в том, чтобы с помощью различных действий и средств создать у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) наглядный образ изучаемого предмета или явления. Обучающий эффект демонстрации заключается в эмоциональном воздействии демонстрируемых явлений, способствующем усвоению сути изучаемого материала.

Использование демонстрации на уроке «Человек и мир» позволяет решать следующие задачи: обогащение, уточнение и систематизация имеющегося у учащихся опыта; поддержание интереса к предмету познания, формирование умения наблюдать объект или явление, выделять существенные признаки, сравнивать, определять свое отношение к изучаемому объекту.

В зависимости от содержания изучаемого материала и способа действий учащихся применяются различные виды демонстрации:

- демонстрация объектов ближайшего окружения;
- личный показ определенных действий и моделей поведения;
- демонстрация изобразительных средств наглядности (картины, таблицы, динамические схемы);
- демонстрация диапозитивов, кинофильмов;
- воспроизведение звукозаписи.

Учебные наглядные пособия, используемые на уроке «Человек и мир», можно разделить на натуральные и изобразительные. К натуральным наглядным пособиям относятся объекты живой и неживой природы: образцы почвы, полезных ископаемых, растения и животные. Из натуральных наглядных пособий в учреждении образования чаще всего используются гербарии, природный раздаточный материал, коллекции, чучела, препараты. Самую большую группу составляют изобразительные наглядные пособия: плоскостные (картины, рисунки, таблицы и т. д.) и объемные (муляжи, макеты, модели). Изобразительные наглядные пособия делятся на образные и условные.

К образным наглядным пособиям относятся и так называемые экранные пособия: диафильмы, диапозитивы, кинофильмы, учебные телепередачи.

Демонстрация объекта может предварять либо завершать изучение учебного материала в рамках определенной темы. Прием демонстрации натуральных объектов широко используется при изучении тем «Овощи», «Фрукты», «Продукты питания», «Посуда» и др. Для формирования более полных представлений о свойствах и качествах предметов важно организовать сенсорно-перцептивную деятельность, в процессе которой учащиеся будут изучаемый объект ощупывать, захватывать пальцами, сжимать, обводить по контуру, нюхать, пробовать на вкус (если он съедобный). Вначале детям

предлагается узнать и назвать предметы, которые относятся к определенной группе (овощам, фруктам и др.), затем рассмотреть их, конкретизируя представления об изучаемых объектах по внешним признакам.

Демонстрация моделей может использоваться при изучении темы «Животные». Учитель показывает уменьшенные копии реальных объектов — игрушки. Учащимся предлагается назвать животное, выразить свое отношение к нему (погладить, прижать к себе), рассмотреть его, имитировать определенные движения, которые выполняет изучаемый объект (показать, как котик спит, умывается лапкой, лакает молоко; как зайчик прыгает, дрожит от страха и т. д.). На основе этих действий и формируемых знаний постепенно возникает представление о предмете, его строении, назначении. Учащиеся закрепляют умение соотносить натуральный объект с его моделью (например, человека и куклу), сравнивать предметы.

К демонстрации как к приему предъявляются следующие требования: тщательный отбор материала; определенная последовательность представления; умелое сочетание слова и показа; демонстрируемый объект должен быть хорошо виден со всех точек группы; в момент объяснения следует показывать только изучаемый объект, с поля зрения учащихся убрать другие отвлекающие предметы.

*Экскурсия* — одна из распространенных форм организации обучения при ознакомлении учащихся с природным и социальным миром. Ценность ее заключается в том, что дети учатся наблюдать натуральные объекты в реальных, естественных условиях. Любой вид экскурсии требует тщательной организационной подготовки, поэтапного проведения, многократного закрепления полученных знаний и умений в повседневной жизни. На экскурсии важно предусмотреть время для практической либо игровой деятельности учащихся (например, под деревом стать на желтый листок; собрать осенние желтые листья в желтое ведро, красные листья —

в красное ведро; собрать красивый букет из листьев для друга). Для закрепления представлений о предметах и явлениях природы целесообразно организовать трудовое поручение по уходу за растениями (предложить выбрать предмет для полива комнатных растений, полить цветы, разложить предметы по местам).

На экскурсии основными методами активизации познавательной деятельности учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) являются наблюдение, самостоятельная работа, беседа. Именно экскурсия дает наибольшую возможность обогатить воображение ребенка живыми конкретными представлениями. Кроме того, работа непосредственно в природе воспитывает у учащихся внимательное, осознанное отношение к природным объектам, чувство любви к родному краю, умение видеть красивое в окружающем мире.

На уроках «Человек и мир» широко используются следующие *практические методы*. Организация на уроках «Человек и мир» практической работы, в процессе выполнения которой целенаправленные движения учащихся сочетаются с умственной деятельностью. Цель практических работ может быть разной: одни формируют и совершенствуют природоведческие знания, другие — практические умения и навыки и способствуют более глубокому и прочному усвоению изучаемого материала. Эффективность практических работ будет выше, если они проводятся систематически, с постепенным усложнением заданного материала, увеличением доли самостоятельности учащихся при их выполнении. Практические работы могут использоваться на уроках при объяснении нового материала, закреплении пройденного. Их применение обеспечивает активную деятельность учащихся, так как помогает глубже осмыслить материал, усвоить его, способствует развитию мышления и воображения, ибо в основе такой работы лежит не стереотипное повторение, а постановка и решение новой практической задачи, требующей применения знаний, умений и навыков.



Практическая работа может применяться в виде наглядно-практической деятельности учащихся на пришкольном участке (сбор листьев, желудей, каштанов), в виде иллюстративно-изобразительной деятельности на уроке в классе (лепка, аппликация, зарисовка) и др. Желательно, чтобы практические действия были разнообразными по характеру материала и его содержанию, что обеспечит развитие различных форм восприятия и памяти. Содержание практических работ определяется с учетом возможностей учащихся и предполагает разную степень самостоятельности при их выполнении. Организация практической деятельности учащихся в форме заданий и упражнений, требующих применения изученного материала, способствует закреплению знаний, умений, навыков, коррекции психических процессов.

*Упражнение* — прием обучения, предполагающий многократное, сознательное повторение умственных и практических действий с целью формирования, закрепления и совершенствования необходимых навыков и умений. Использование данного метода на уроках «Человек и мир» позволяет трансформировать часть знаний ребенка в навыки и умения, формировать готовность к практическим действиям. Упражнение позволяет выявить прочность знаний, их понимание ребенком, поскольку от этого зависят качество формируемых умений и навыков, возможность их применения в различных ситуациях.

На уроке «Человек и мир» могут применяться индивидуальные и коллективные упражнения. Условием успешного проведения упражнений является качественная подготовка учителя: постановка цели, определение содержания упражнений, подбор иллюстраций, динамических схем, продумывание инструкций, вариантов оказания помощи. В процессе выполнения упражнений целесообразно придерживаться строгой последовательности разучиваемых действий, формировать навыки самоконтроля. Поддержанию интереса учащихся к упражнениям может способствовать введение

сказочного персонажа, занимательного или соревновательного элемента, музыкального сопровождения.

**Опыты.** По сравнению с наблюдением опыт является более сложной формой изучения природных объектов, так как он предполагает специально подготовленные условия проведения, активное воздействие на изучаемое явление или предмет, применение учащимися определенного умения с последующим умозаключением. При постановке опыта и использовании его результатов учащиеся получают новые знания и проверяют их на практике, учатся анализировать, сравнивать наблюдаемое, делать выводы. Кроме того, опыт приучает учащихся к точности, аккуратности, развивает их мышление, т. е. требует поиска путей познания живой природы.

### **Ориентировочно-исследовательские действия с предметами**

Содержание разделов «Человек и общество», «Человек и природа», «Человек и его здоровье» тесно связано с игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой деятельностью учащихся и реализуется не только на уроках, но и в других видах деятельности. С помощью разных учебных предметов осуществляется накопление сенсомоторного опыта учащихся, формирование познавательных установок «что это?», «что с ним делать?», «какой предмет?», обучение действиям, направленным на обследование предмета. В предлагаемых играх, упражнениях используются преимущественно реальные предметы повседневного использования (посуда, одежда и т. п.) и игрушки, что позволяет формировать жизненно значимые способы деятельности. Выполнение игровых действий может предшествовать реальным действиям, например, раскладыванию одежды в шкаф, сервировке стола. Одновременно формируются практические ориентировочные действия («поисковая», результативная проба, примеривание), умение следить за перемещением предмета, пользоваться указательным и соотносящим жестами. Содержание

и виды педагогической помощи меняются в зависимости от возможностей и динамики развития учащихся.

В структуру урока «Человек и мир» могут быть включены следующие *игры*:

- игры с бытовыми предметами-орудиями, в процессе которых осуществляется закрепление умений учащихся осуществлять поиск вспомогательных бытовых предметов-орудий, ориентируясь на их свойства и качества; развиваются операционально-технические умения (захватывать, удерживать, перемещать, совмещать части предмета и различные предметы бытового назначения). Тематика игр: «Расставим посуду на подносе», «Чем пол подметем, а чем вымоем?», «Открываем бутылку воды» и др.;
- игры с бросовым материалом, бумагой, тканью, в ходе которых учащиеся знакомятся со свойствами материалов, действиями с ними, учатся узнавать материалы зрительно, на ощупь, по характерным звукам, производимым в момент действий с ними, тем самым развивая сенсорно-перцептивную способность;
- игры-упражнения и игры-экспериментирования: «Что звенит, что шуршит?», «Бумажные капельки», «Мокрая и сухая губки», «Следы на бумаге», «Что можно сделать из...?», «Подарок для друга» и др.;
- игры с природным материалом, которые знакомят учащихся с его различными свойствами и развивают познавательную функцию руки (захват, удерживание, приближение, поворачивание, вкладывание): «Налей воды в стакан», «Плავает — тонет», «Следы на полу», «Заполни бутылочки» (песком, крупой, шариками из ваты, бумаги), «Горячо—холодно», «Чей шарик дальше улетит?», «Строим дом»;
- дидактические игры: на выделение предметов из фона («Цветная полянка», «Предметы и картинки», «Найди одинаковые предметы»); на идентификацию предметов

и движений («Чья фотография?», «У кого такая картинка?», «Кто что делает?», «Найди такой же»); на развитие восприятия и воспроизведения пространственных отношений («Далеко—близко», «Дорожки длинная и короткая», «Собери колечки»);

- игры-импровизации: «Бабочки летают», «Листопад»;
- игры на развитие воображаемых действий: «Под дождем», «Дует ветер», «Падающие листья», «Солнечные зайчики», «Рост растения»;
- игры-упражнения на формирование представлений об эмоциях, распознавание и произвольное проявление чувств ребенка: «Я грущу и улыбаюсь», «Солнышко и дождик», «Мы — клоуны», «Мы — художники»;
- сюжетно-ролевые игры, в процессе которых уточняются и закрепляются представления учащихся о социальном мире, предметах быта, необходимых в жизни человека, отрабатываются умения отражать социальные отношения в игре, выполнять цепочку игровых действий. Тематика игр: «Семья» (сюжеты игр — уборка, встреча гостей, сервировка стола и др.), «Дочки-матери», «Магазин» (сюжеты игр — продуктовый, хлебный, овощной, рыбный отделы), «Парикмахерская», «Поликлиника» (сюжеты игр — вызов врача на дом, посещение поликлиники, на приеме у врача и др.).

Выбор определенных методов работы на уроке «Человек и мир» осуществляется с учетом изучаемой темы, уровня подготовленности и индивидуальных возможностей учащихся класса.

В ходе оценки результатов учебной деятельности учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по предмету «Человек и мир» необходимо учитывать:

- прочность усвоения теоретического материала;
- самостоятельность использования знаний при устных и письменных ответах;
- логичность, последовательность в изложении материала;

- грамотность и образность речи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, а также темы излагаемого материала;
- степень сформированности интеллектуальных, общеучебных и предметных умений и навыков.

Основными видами контроля результатов учебной деятельности выступают *поурочный* и *тематический*. При изучении предмета «Человек и мир» проводится *текущая*, *промежуточная* и *итоговая* аттестации. Текущая аттестация осуществляется по результатам учебной деятельности учащихся посредством контроля уровня усвоения учебного материала по предмету. Кроме теоретических знаний, контролируется овладение учащимися практическими умениями и навыками. Для этого проводятся демонстрационные опыты и практические работы, направленные на развитие теоретических знаний и их применение в жизни.

При осуществлении поурочного и тематического контроля могут использоваться разнообразные методы: опрос, устное собеседование, письменные проверочные работы, тесты, защита проектов, отчеты о наблюдениях и исследованиях, дидактические игры. Нецелесообразно сводить контроль знаний только к письменным работам и тестированию.

Поурочный контроль учебной деятельности относится к текущей аттестации и проводится с целью проверки усвоения учащимися программного материала. Он имеет стимулирующее, воспитательное и корректирующее значение. Тематический контроль относится к текущей аттестации, проводится для проверки степени усвоения учащимися учебного материала определенной темы (тем) программы с обязательным выставлением отметки в журнал. Тематический контроль проводится по окончании изучения небольшого, логически завершенного фрагмента программы и направлен на определение достигнутых учащимися результатов обучения за данный период. Количество, продолжительность и форма тематического контроля определяются с учетом психофизио-

логических особенностей учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Промежуточная аттестация — выставление отметки за четверть — осуществляется на основе расчета среднего арифметического балла отметок за поурочный контроль с учетом результатов тематического контроля.

Итоговая аттестация — выставление отметки за год — осуществляется на основе результатов промежуточной аттестации. Годовая отметка выставляется как среднее арифметическое отметок за четверти с учетом динамики индивидуальных достижений учащихся в течение учебного года.

Таким образом, реализация содержания программы основного образования на уровне общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) по учебному предмету «Человек и мир» в I—IV классах осуществляется с учетом особенностей развития детей данной категории, адаптации методики и средств обучения, включения детей в совместный образовательный процесс.

## **4. ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

### **4.1. Дидактические основы языковой культуры как средства социализации учащихся с интеллектуальной недостаточностью**

Уроки литературного чтения обеспечивают формирование национального самосознания учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим приветствуются изучение произведений отдельных белорусских писателей на русском языке и перевод текстов с белорусского языка на русский язык.

Цели и задачи уроков литературного чтения для учащихся с интеллектуальной недостаточностью выражают следующие императивы:

- личностное воспитание, становление личности учащегося с интеллектуальной недостаточностью;
- формирование жизненных социализационных навыков;
- активизация внутренних сил учащегося в результате обогащения его эмоционально-социального опыта, развития эмоционального и социального интеллекта;
- преобразование речемыслительной деятельности и развитие коммуникативных и коммуникационных способностей;
- подготовка к самостоятельной жизни.

Таким образом, на уроках литературного чтения дети с интеллектуальной недостаточностью овладевают личностной, коммуникативной, виртуально-коммуникационной, социализационной, рефлексивно-оценочной и другими компетенциями.

Осуществляется изучение художественных и познавательных произведений детской литературы. Реализуется календарно-тематический принцип изложения материала соответственно порам года и началу учебного года: осень — зима — весна — лето. Главным является построение образовательного процесса с позиции интересов ребенка, гуманизации взаимоотношений, веры в возможности ребенка, поддержки его, укрепления достоинства на основе расширения полномочий, признания больших возможностей для развития.

Основной задачей, определяющей содержание и методику уроков литературного чтения, является создание гуманной среды и воспитание жизнеспособной, социально-нравственной личности. Решению задачи способствует реализация личностно-деятельностного подхода, который выражают принципы:

- улучшение качества жизни учащихся;
- включение в социальное взаимодействие;
- использование деятельности в качестве основного метода учебного предмета «Литературное чтение».

Одномерное, императивное (требовательно-категорическое) обучение заменяется на дифференцированное, уровневое, учитывающее возможности и способности учащихся. Принимается во внимание, что состав класса может меняться. Увеличилось количество детей с аутистическими нарушениями, которых отличают экстремальное одиночество, отгороженность от окружающего мира, стереотипность поведения, множественность нарушений, искаженность психического развития. При установлении эмоционального контакта, развитии эмоциональной сферы и включении их во взаимодействие в микросоциуме (в классном коллективе, семье) эти учащиеся могут впечатлять окружающих изобретательностью, оригинальностью, непохожестью и умением замечать и видеть то, что другие не видят. Но для этого нужны соответствующие условия.



## **Подготовка к жизни и социализация учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения**

Современное образование делает особо актуальным преодоление формального, отстраненного от жизненных проблем изучения литературных произведений. Рассматривая в единстве подготовку к жизни и социализацию, мы обратимся к современным взглядам на данную проблему.

Доктор психологических наук В. А. Янчук отмечает переход в современных условиях «от интраличностной (внутренней) к интерличностной (межличностной) и ситуационно-контекстуальной ориентации» [3, с. 329].

В семье применительно к родителям (законным представителям), которые также являются участниками образовательного процесса, это проблема ресоциализации, т. е. социализации согласно новым современным условиям общественного развития. Значимость вести себя подобающим образом делает необходимым рассмотрение в качестве самостоятельного научного конструкта применительно к учебному предмету «Литературное чтение» интерактивно-ситуационного подхода, реализующегося в принципах:

- обеспечения субъект-субъектных взаимоотношений в процессе обучения;
- формирования навыков общения в процессе проигрывания литературных эпизодов и воспроизведения жизненных ситуаций;
- осуществления направляемой, системной, меняющейся, усложняющейся самостоятельной деятельности.

В контексте проблемы социализации Е. А. Гулецкая отмечает: «Европейцы считают, что стабильный успех в работе человека на 75 % определяется социальными навыками и только на 25 % — навыками академическими», что включает «тренировку навыков *soft skills* (лидерство, умение работать в команде, креативность, коммуникабельность, позитивность, организационные навыки) и т. п.» [4, с. 46—47].

Результатом реализации данных принципов является формирование жизненных социализационных навыков. В процессе дидактического взаимодействия снимаются барьеры. Учащийся переводится в позицию субъекта познания, труда и общения, развиваются способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях. Это выражается во владении практическими знаниями и обобщенными способами деятельности применительно к своему жизненному контексту. Учащийся с интеллектуальной недостаточностью овладевает умением улаживать конфликты, обращаться за помощью, вести себя подобающим образом при посещении зрелищных мест, правильно понимать деловые отношения, деловой разговор, деловую этику.

Главным становится не формальное усвоение программного материала, а включение в жизненно значимое взаимодействие в микросоциуме и макросоциуме, умение познакомиться, представиться и произвести хорошее общее впечатление, что важно при устройстве на работу и в повседневной жизни. Привычки прошлых лет, формы работы педагогических работников не могут быть перенесены в новые условия. Не может быть одномоментного преобразования пассивного, несамостоятельного ребенка в самостоятельного, активного, смелого, выносливого, социально адаптированного. Нужны оптимальные условия для жизнедеятельности учащихся и их социальной адаптации.

Выделим наиболее значимые:

- организация учебной работы со всеми и с каждым учащимся в классе — говорящим, молчащим, читающим, пока еще не умеющим читать, спокойным, агрессивным, взаимодействующим, стремящимся к экстремальному одиночеству. Необходимы знания позитива развития, потенциальных возможностей и выявления неблагоприятных факторов, требующих незамедлительного реагирования и устранения;

- предоставление учащимся относительной свободы в выборе партнера, группы для совместной деятельности, в обустройстве своего личного пространства, планировании интересующей его деятельности в социальных сетях;
- создание каждому ребенку условий, чтобы он смог выступить в качестве организатора. Для этого он наделяется полномочиями, выступая в роли представителя группы при выполнении дидактических заданий;
- использование проблемных ситуаций, чтобы ученик мог спорить, аргументированно отстаивать свою позицию;
- использование потешек, анекдотов, веселых минуток, чтобы дети с интеллектуальной недостаточностью могли шутить и понимать юмор.

Е. Н. Ильин, выдающийся российский преподаватель литературы, в книге «Герой нашего урока» пишет: «Шутка-минутка, а заряжает на час» [5, с. 33]. Смешинки (шутки) рассматриваются, как творческий прием. «Они ценны и целительны, тешат и просветляют, учат взыскательно посмотреть на себя» [5, с. 38].

Представим элементы *суггестопедического подхода* и развития внутренней активности учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения.

Образовательная субкультура, выражающая специфику лиц с интеллектуальной недостаточностью, имеет научное, медицинское, психологическое, нейропедагогическое, лингвистическое обоснование. У учащихся этой категории ограничены коммуникативные возможности в контексте литературного языка. Для них доступнее разговорный стиль. Речемыслительная деятельность отличается неравномерностью, сказываются большая сохранность эмоциональной сферы, опережающее развитие сенсомоторного, эмоционального, невербального интеллекта. Формулировка литературоведческих понятий не всегда понятна и доступна из-за пространственно-временных нарушений, трудностей обобщения и абстрагиро-

вания. Жизненные и профессиональные потребности лиц с интеллектуальной недостаточностью не могут быть одинаковыми. Они не у всех связаны с литературным творчеством. В то же время жизнеспособность, социально-личностная компетенция, умение взаимодействовать нужны всем.

В качестве актуального подхода в контексте уроков литературного чтения выделяются следующие принципы *суггестопедического подхода* (от лат. *suggestio* — ‘внушение’):

- единство эмоционального, невербального воздействия и словесного («осознаваемого» и «неосознаваемого») с целью осознания учащимся своих возможностей, достоинств, способностей;
- включение одноклассников во взаимодействие в процессе инсценировок литературных произведений и подготовок театральных постановок, что способствует личностному преобразованию;
- темпо-ритмическая интерпретация литературных текстов.

Реализация отмеченных принципов помогает сознательному усвоению литературного материала, формированию собственного мнения относительно поступков, действий литературных персонажей, усилению реализации своих возможностей. По мотивам изучаемых литературных произведений могут быть выполнены аудиальное, вербальное, кинестетическое и сенсоинтегральное сочинения, которые найдут выражение в ученических работах: «вижу», «слышу», «ощущаю», «чувствую», «воспринимаю».

Суггестопедический подход [6, с. 876—877] включает эмоционально-мотивационное воздействие на личность. Это имеет как положительный эффект, так и отрицательный. Мотивация как опредмеченная потребность способствует объединению интеллекта и аффекта. Этим обеспечивается истинная сознательность выполняемых действий. Суггестопедия помогает обнаружить резервные силы ребенка. Отрицательный эффект усматривается в тех случаях, когда

суггестопедагогика, ее приемы полностью заменяют педагогику, сознательную и осознаваемую учебную деятельность. Учащийся становится пассивным исполнителем, не проявляя инициативы и активности, что в реальной жизни может иметь непредсказуемые последствия.

Весьма ограниченный временной интервал изучения литературного чтения (1 час в неделю) делает иррациональным изучение произведений белорусских писателей на русском языке. Их лучше читать на языке оригинала.

В VI—VII классах предпочтительным является календарно-тематическое изучение произведений детских писателей. В VIII—X классах осуществляется знакомство с творчеством русских, современных писателей, тематическое структурирование учебного материала сочетается с жанровым. Историко-хронологический подход не является главным, определяющим. Учащиеся изучают литературное чтение с целью познания жизни, подготовки к самостоятельной трудовой деятельности. Закладываются прочные основы интенсивной лично значимой деятельности. Учащиеся выбирают роли для исполнения, самостоятельно заучивают и озвучивают литературный материал.

Раскроем *уровнево-вариативный характер обучения и индивидуальный стиль* деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения.

Разнородность состава учащихся с интеллектуальной недостаточностью обуславливает дифференциацию программных требований. Учитывается, что в учреждениях общего среднего и специального образования могут обучаться:

- дети с интеллектуальной недостаточностью церебро-органического генезиса (происхождения), дети с псевдоолигофренией, так называемой семейной олигофренией, обусловленной неблагоприятными социальными условиями;
- дети с аутистическими нарушениями (характеристика этой группы давалась выше);

- дети с пограничным состоянием, которых на первых порах трудно отличить от детей с интеллектуальной недостаточностью.

Отказ от медицинской модели коррекционной помощи базируется на несовершенстве медицинской диагностики. Оказание коррекционной помощи без опоры на диагноз обязывает дифференцировать, корректировать образовательный процесс. Обеспечиваются уровневый характер обучения, индивидуальный стиль деятельности учащихся.

*Уровнево-вариативный подход* реализуется в следующих принципах:

- общения и включения в социальное взаимодействие на невербальной основе с использованием комплексной (не только наглядной!) сенсорной стимуляции, двигательного, в том числе темпо-ритмического, подкрепления;
- вербальной (словесной) коммуникативной связи с включением современных информационно-коммуникационных ресурсов, позволяющих преодолевать бедность содержательных отношений со взрослыми и сверстниками, организовать коммуникацию и общение;
- дополнения литературного материала определенными жизненными ситуациями, требующими соответствующих социальных действий: улаживания бытовых конфликтов, организации досуга, семейных праздников, адекватного полоролевого поведения, осуществления нравственного выбора.

Уровневое обучение достигается в процессе дополнительной самостоятельной работы учащихся, которая направляется ссылками на возможность привлечения дополнительного пространства, конкретных образовательных сайтов. Учащиеся усваивают самостоятельно биографические сюжеты, материалы для чтения в историческом аспекте. Историко-литературная основа используемых материалов, усвоение биографических данных, таким образом, предусматриваются в процессе дополнительной самостоятельной работы.

Дополнительный материал для самостоятельной работы не дается произвольно. Должна соблюдаться «содержательно-технологическая преемственность по отношению к основному курсу» [7, с. 3]. Учащиеся смогут закрепить (получить) знания о лирических, эпических и драматических произведениях разных жанров, более глубоко усвоить теоретико-литературные понятия и рассмотреть произведения, представленные в основном курсе.

Таким образом, переосмысление содержания учебного предмета «Литературное чтение» для детей с интеллектуальной недостаточностью (VI — X классы) осуществляется с пониманием значимости овладения обучаемыми социальным опытом, включения их в социальное взаимодействие, воспитания жизнеспособной, нравственной, гуманной личности. Решение образовательных задач достигается:

- гуманизацией литературного образования учащихся с интеллектуальной недостаточностью, что обуславливает улучшение качества жизни обучающихся, учет в образовательном процессе их способностей и возможностей;
- деятельностным характером обучения на уроках литературного чтения, что находит отражение во включении учащихся во взаимодействие и осуществление жизненно важной деятельности;
- интерактивно-ситуационным обучением, что находит выражение в формировании субъектности и субъективности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, в преобразовании среды и взаимодействия, в подготовке учащихся к самостоятельной жизни;
- реализацией принципов суггестопедического подхода, повышающего внутреннюю активность учащихся, уверенность, самостоятельность;
- уровнево-вариативным обучением, проявляющимся в организации дополнительной самостоятельной работы над литературным материалом.

Программный материал обеспечивает организацию на уроке лично значимой деятельности учащихся и упражнения в социально приемлемом поведении. Обеспечивается реализация следующих целей и задач:

- социализации;
- личностного становления;
- овладения жизненными ценностями;
- активизации внутренних ресурсов и на их основе преобразования речемыслительной деятельности;
- развития коммуникативных и виртуально-коммуникативных способностей;
- подготовки к самостоятельной жизни и др.

Признается необходимость синтеза освоения социально-нравственного опыта, воспитания человека-гуманиста, умеющего работать руками, головой и сердцем, с развитой эмоционально-чувственной сферой, и овладения предметными (литературоведческими) знаниями, но отдается предпочтение первому направлению. Не исключается даже опыт литературно-творческой деятельности, но он не может быть обязательным для всех. Литературная деятельность не является основной. Главным является освоение нравственных ценностей, осуществление социально приемлемого и социально востребованного поведения.

Включение в уроки литературного чтения суггестопедических методов и приемов необходимо в целях повышения осознания, возможностей и способностей. Темпо-ритмическая интерпретация литературных материалов углубляет их понимание.

Уровневая вариативность программных материалов достигается умелым сочетанием лично-ценностного и теоретико-литературного принципов в процессе литературного образования лиц с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения.



## **4.2. Дидактические основы формирования социально-личностной компетенции при изучении учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» для детей с интеллектуальной недостаточностью**

Лица с интеллектуальной недостаточностью не всегда адекватны в оценке себя и других, не всегда умеют вступать в продуктивное взаимодействие с окружающими. Авторы К. С. Лебединская, И. И. Мамайчук [1] и другие выделяют три типа поведения, характерные для детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного и подросткового возраста: нарушение поведения с преобладанием психической неустойчивости; нарушение поведения с преобладанием аффективной неустойчивости; нарушение поведения с преобладанием расторможенности влечений.

Поведение первого типа отличается выраженной инфантильностью эмоционально-волевой сферы, им присущи игровой характер интересов, неумение тормозить свои желания, беззаботность, повышенный фон настроения, внушаемость (особенно к неправильным формам поведения), свойственны черты назойливости, дурашливости, малокорректируемой двигательной расторможенности, не критичности, стремление к вымыслам (как одна из форм проявления самоутверждения), внушаемость к асоциальным формам поведения.

Ко второму типу относятся дети, у которых доминируют черты взрывчатости, раздражительности, склонности к агрессии, которым характерны крикливые рыдания, чрезмерная жестикуляция, немотивированные колебания настроения.

В третьей группе имеют место патологии влечений, преобладают психопатоподобные проявления, которые носят характер органической неодолимости, проявляется тяга к бродяжничеству, уходу из дома, побегам, алкоголизму (чаще у мальчиков), повышенное влечение к еде — обжорство, ненасытность, неумеренность в воде, сексуальные девиации, беспорядочные половые связи (чаще у девочек), свойственно

токсикоманическое, параутистическое поведение, может проявляться аутоагрессия. Дети с интеллектуальной недостаточностью являются благоприятной группой по степени внушаемости, практически все поддаются вербальному внушению в силу плохого развития восприятия окружающего.

Структура нарушений у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется мозаичностью. Педагогические работники констатируют: «Учащиеся очень разные». У некоторых наблюдается билатеральное (двустороннее) снижение функциональных возможностей полушарий головного мозга, что приводит к неосознанным поступкам и поведению, механическому заучиванию программного материала без достаточного осмысления. В связи с этим в образовательном процессе актуальным является формирование у лиц с интеллектуальной недостаточностью жизненно значимых компетенций.

В специальном образовании реализация *компетентностного подхода* (от лат. *competentia* — ‘соответствующий, способный’) рассматривается в контексте создания условий для практического использования знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования способов деятельности, что позволит учащимся активно действовать в жизненных ситуациях (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лецинская [2] и др.). *Компетентностный подход* в специальном образовании — это приоритетная установка на формирование у детей с особенностями психофизического развития ключевых образовательных компетенций, позволяющих сохранить безопасность жизнедеятельности. Их называют ключом, основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Одной из ключевых в специальном образовании признается социально-личностная компетенция.

*Дидактика* (от греч. *didaktitos* — ‘поучающий’, *didasko* — ‘изучающий’) — отрасль педагогической науки, раскрывающая теоретические основы образования и обучения в их наиболее общем виде [3]. Дидактика выявляет закономерности,

принципы обучения, задачи, содержание образования, формы и методы преподавания и учения, стимулирования и контроля в учебном процессе.

Социально-личностная компетенция обеспечивает физическое и духовное саморазвитие учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе взаимодействия с окружающими людьми, познания окружающего предметного мира, ежедневного выполнения жизненно значимых действий с предметами. Ребенок овладевает способами деятельности, позволяющими развивать важные для современного человека личностные качества. Он должен знать и выполнять правила здорового образа жизни, следовать правилам безопасной жизнедеятельности, владеть половой грамотностью, экологической культурой, соблюдать правила поведения в социуме, иметь ценностные ориентации и нравственные установки, соответствующие национальному менталитету и связанные с жизнью в многокультурном обществе.

В рамках учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» акцентируется внимание на формировании следующих *знаний, умений, способов деятельности*:

- понимание потенциальных опасностей природного, техногенного, информационного и социального происхождения, которые могут происходить в повседневной жизни; выделение основных признаков наиболее часто встречающихся опасных ситуаций; умение принимать решения и грамотно действовать, обеспечивая личную безопасность при возникновении опасных ситуаций различного происхождения;
- знание и соблюдение правил личной безопасности в быту, в природе, на улице, в транспорте и т. д.; соблюдение правил обеспечения безопасности при передвижении на транспорте, понимание правил дорожного движения; оказание первой медицинской помощи при ожогах, обморожениях, ушибах, кровотечениях и т. д.; умение пользоваться средствами индивидуальной защиты

(противогазом, респиратором, ватно-марлевой повязкой, медицинской аптечкой);

- понимание основ здорового образа жизни; умение выделять факторы, укрепляющие и разрушающие здоровье; знание о вредных привычках и их профилактике; умение анализировать, выделять и понимать опасные ситуации, связанные с собственным здоровьем и здоровьем окружающих;
- знание основных видов активного отдыха в различных условиях (на природе, в учреждениях культурного назначения и т. д.); умение вести себя в опасных ситуациях на отдыхе; пользоваться системой обеспечения безопасности (милиция, скорая помощь, пожарная охрана).

Основными направлениями обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью безопасности жизнедеятельности являются: личная, техногенная, социальная; окружающая (природная).

Первое направление — формирование *личной безопасности* — рассматривается как формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью индивидуальных личностных качеств, способствующих сохранению психического и физического здоровья и поддержанию собственного здорового образа жизни. Особенно важно изучать образ жизни учащихся, которые в силу своих особенностей не несут полной ответственности и зависят от тех условий, в которых происходит их социализация. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в целенаправленном формировании знаний, умений, навыков и привычек, которые позволят им поддерживать и укреплять свое здоровье. Это обусловлено наличием у данной категории учащихся значительного числа сопутствующих заболеваний и большей подверженностью приобретения вредных привычек, трудностями самостоятельного осознания значимости заботы о здоровье. Формирование здорового образа жизни у учащихся с интеллектуальной недостаточностью обеспечивает подготовку их к дальнейшей самостоятельной жизни, максимальной адаптации и социализации в обществе.

Здоровый образ жизни — это «результатирующее действие многих внутренних и внешних факторов, объективных и субъективных условий, благоприятно влияющих на состояние здоровья» [4]. Здоровый образ жизни — это реализация комплекса действий во всех основных формах жизнедеятельности ребенка: учебной, семейно-бытовой, досуговой и др. Основными компонентами здорового образа жизни детей являются: рациональный режим дня; правильное питание; двигательная активность; закаливание организма; отказ от вредных привычек; сохранение стабильного психоэмоционального состояния и др.

Примерная тематика уроков и основные виды учебной деятельности по направлению «*Основы здорового образа жизни, пути укрепления здоровья*» представлены в табл. 3.

Таблица 3

Примерная тематика уроков	Основные виды учебной деятельности
<i>Основы здорового образа жизни</i>	
<p>Понятия «здоровье», «здоровый образ жизни».</p> <p>Факторы, позитивно/негативно влияющие на здоровый образ жизни</p>	<p>Активизировать понятия о здоровом образе жизни: здоровье (физическое, психическое, нравственное), правильный образ жизни, здоровые привычки и др. Проанализировать факторы, влияющие на здоровье (экологические, социальные и др.). Составлять правила поведения в школе, на улице и дома, в гостях, транспорте и т. д.</p>
<p>Правила питания. Здоровое/нездоровое питание</p>	<p>Активизировать понятия о рациональном питании, культурном питании, меню, калориях, витаминах и др. Обсудить пользу избавления от лишнего веса. Закрепить знания о полноценном питании как факторе роста и развития человека. Составлять рацион здорового питания. Объяснять роль витаминов в развитии</p>

Примерная тематика уроков	Основные виды учебной деятельности
	<p>организма человека. Разъяснить разрушающую роль для здоровья человека вредной пищи (это еда, в которой содержится много жира, углеводов, соли, мало витаминов, белков, минералов и других питательных веществ). Составить список «неправильных» видов пищи: фастфуды (продукты быстрого приготовления), колбасы, консервы, чипсы и др., в которых содержатся «пустые» калории</p>
<p>Режим дня. Двигательная активность/пассивность. Закаливание</p>	<p>Активизировать понятия: «двигательная активность», «малоподвижный образ жизни», «физические нагрузки», «закаливание человека» и т. д. Познакомиться с режимом дня, обеспечивающим здоровье человека. Составить свой режим дня в будни, выходные и праздничные дни. Обсудить, для чего необходимы соблюдение личной гигиены, выполнение утренней зарядки, посещение спортивных тренировок, осуществление пеших прогулок. Составить правила закаливания</p>
<p>Инфекционные болезни. Профилактика пищевых отравлений. Пути передачи инфекционных заболеваний. Профилактика вирусных/инфекционных заболеваний</p>	<p>Активизировать словарь понятиями «инфекционная болезнь», «вакцина», «иммунитет», «прививка». Познакомить со способами передачи вирусных/инфекционных заболеваний и методами стационарного лечения. Познакомить с причинами отравлений различными веществами, методами оказания первой помощи при отравлениях</p>

Примерная тематика уроков	Основные виды учебной деятельности
<b><i>Вредные привычки, их влияние на здоровье. Профилактика</i></b>	
Курение и его влияние на состояние здоровья	Расширить знания о вреде на организм курения и алкоголя, о составе табачного дыма, признаках курящего человека. Определить влияние табачного дыма на организм человека (особенно ребенка)
Алкоголь и его влияние на умственную и физическую работоспособность человека. Профилактика вредных привычек	Объяснить учащимся об отрицательном воздействии алкоголя на органы человека и возможных последующих осложнениях
Лекция-практикум «Умей сказать НЕТ»	Информирование учащихся о страшных последствиях употребления наркотиков, обучение правилам поведения в непредвиденных жизненных ситуациях. Уметь соблюдать правила личной безопасности, иметь свою точку зрения и отстаивать ее
<b><i>Семейный турнир «Здоровые дети — в здоровой семье»</i></b>	
Правила здорового образа жизни, последствия их несоблюдения. Участие в мероприятии совместно с членами семьи	Знать и соблюдать правила здорового образа жизни, критично относиться к вредным привычкам взрослых

В рамках проведения уроков «Основы безопасности жизнедеятельности» важным является формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью способов деятельности, касающихся *сохранения половой безопасности и телесной неприкосновенности.*

Учащимся с интеллектуальной недостаточностью необходимо объяснить правила «Нельзя!». Обязательно к слову «нельзя» подбираются синонимы: «не следует», «запрещено», «плохо», «страшно», «опасно» и др. Правила анализируются, используются различные варианты жизненных ситуаций для привлечения особого внимания к опасным обстоятельствам, которые могут произойти с детьми.

*Приведем примеры некоторых правил.*

1. Не следует разговаривать с незнакомыми людьми на улице, приглашать их к себе домой, просить помочь открыть дверь квартиры и т. д.

2. Страшно и опасно заходить с незнакомыми, подозрительными, нетрезвыми людьми в лифт или подъезд.

3. Запрещено останавливаться, вступать в диалог с незнакомыми водителями автомобилей, садиться к ним в машину, по их просьбе ехать вместе в магазин, гости и т. д.

4. Опасно получать от незнакомых людей свертки, пакеты, любые предметы, подарки, угощения.

5. Нельзя задерживаться на улице после школы, особенно в темное время суток, без сопровождения старших братьев, сестер, взрослых, родителей (законных представителей).

Каждое правило подкрепляется примерами из жизни. Создание и проигрывание педагогических ситуаций предоставляет возможность ребенку занять субъективную позицию, получить многогранный социальный опыт. Включение учащихся с интеллектуальной недостаточностью в разнообразные по своему характеру ситуации (опасные/безопасные) помогает педагогам увидеть каждого из них с разных сторон, более глубоко изучить, понять, насколько ребенок осознает опасность. Ситуация может быть создана как для отдельного учащегося, так и для группы ребят или коллектива в целом. Данная деятельность может быть направлена, с одной стороны, на решение диагностических задач, с другой — на обучающую функцию: формировать, развивать у учащихся умения и навыки, способы деятельности в рамках учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности».



*Приведем примеры возможных педагогических ситуаций.*

1. Незнакомый человек просит показать улицу, дом, поднести сумку, проводить к магазину. Что ты ему ответишь? Как поступишь? Покажи.

2. Незнакомый человек приглашает тебя в гости, говорит: «Давай зайдем ко мне, я тебя угощу сладостями. Ты уже большой, у мамы разрешения спрашивать не нужно». Как ты поступишь в данной ситуации? Что ты ответишь?

3. Незнакомый человек предлагает тебе покататься на машине или подвезти домой, съездить в магазин, например за конфетами. Твое решение. Что ты ответишь? Твои действия в этой ситуации.

4. На сайте с тобой хочет познакомиться взрослый мужчина (женщина). Какие чувства у тебя появляются? Назови их. Что ты ему (ей) ответишь? Дашь ли согласие о встрече?

Необходимо предупредить учащихся, что следует проявить осторожность, если незнакомый человек (парень, девушка, дядя, тетя):

- ◆ подходит к тебе слишком близко;
- ◆ внимательно смотрит на тебя, разглядывает, подмигивает, шутит с тобой, предлагает поговорить, обсудить что-либо;
- ◆ не понимает или не слушает, когда ты отказываешь ему в разговоре;
- ◆ не воспринимает твои слова и эмоции;
- ◆ ведет себя с тобой на равных, как будто вы хорошо знакомы, однако ты его видишь первый раз.

Вследствие проявления особенностей в познавательной, эмоционально-волевой сферах дети с интеллектуальной недостаточностью не всегда могут пользоваться собственным опытом из прошлых событий, что могло бы им помочь избегать неприятностей, способных вызвать чувство опасности и страха. В связи с этим важно проиграть каждую ситуацию таким образом, чтобы ребенок неоднократно прочувствовал

эмоции, высказал свое мнение, состояние, показал действия. При этом не следует демонстрировать себя так, чтобы ребенок начал бояться всех взрослых, видя в каждом из них потенциальную опасность.

При реализации здоровьесберегающих образовательных технологий педагогические работники могут использовать следующие организационные формы работы: беседы, прогулки, соревнования, ситуации. Можно предусмотреть подготовку книжной выставки по здоровому питанию, плакатов (брошюр, листовок и т. д.), направленных против курения и употребления алкоголя, организовать общешкольные оздоровительные и закаливающие мероприятия (соревнования, спортивные игры и др.). Перечисленные виды деятельности способствуют формированию знаний о здоровом образе жизни, адекватной позиции признания ценности здоровья, чувства ответственности за его сохранение и укрепление. Использование моделирующих воспитывающих ситуаций позволяет отрабатывать способы взаимодействия. К приемам, активизирующим деятельность учащихся, относятся: демонстрация своих действий, исполнение ролей в опасных/безопасных ситуациях, связанных с культурой здоровья. Наиболее продуктивным будет являться прием проигрывания ситуаций, т. е. «репетиция поведения».

#### *Примеры педагогических ситуаций.*

1. Одноклассник пригласил тебя на день рождения и угощает разными сладостями: конфетами, тортом, мармеладом, печеньем и т. д. Однако тебе нельзя есть сладкое по состоянию здоровья. Что ты будешь делать в данной ситуации? Будешь ли ты звонить маме, спрашивать разрешения съесть кусочек торта или втихоря от родителей наешься сладостей: все равно они не узнают?

2. Во дворе ребята предложили тебе угоститься чипсами, выпить кока-колы. Будешь ли ты согласен попробовать эти угощения? Почему? Твои действия.

3. Ребята из твоего класса дают тебе выкурить сигарету, выпить слабого алкоголя. Что ты им ответишь? Как ты себя поведешь? Расскажешь ли ты об этом родителям?

Анализируя подобные ситуации, важно, чтобы учащиеся проектировали их на собственный опыт. По окончании данного вида работы можно провести обсуждение и выбрать наилучший способ решения проблемы. Необходимо научить понимать опасные/безопасные ситуации в отношении себя и своего здоровья, научиться отказываться от большого количества соблазнов, которые мешают вести правильный образ жизни, объяснять свою точку зрения другим.

Вопросы *информационной безопасности* в современном обществе являются не менее значимыми и требуют формирования у учащихся специфических способов деятельности.

*Примеры педагогических ситуаций.*

1. Тебе пришло письмо, где предлагают перейти по неизвестной ссылке. В послании сказано, что его отправитель с тобой знаком. Однако ты его не помнишь. Будешь ли ты открывать эту ссылку? Твои действия.

2. Родители запрещают тебе «сидеть» в Интернете, увлекаться компьютерными играми и телепередачами. Как ты к этому относишься? Прислушаешься ли ты к мнению родителей? Почему?

Формирование основ *техногенной безопасности* — одна из актуальных задач. Окружающее пространство, в котором живут дети, все больше приобретает технологичные черты и изменяется с нарастающей скоростью. Детям с интеллектуальной недостаточностью сложно самостоятельно адаптироваться в быстро меняющемся мире. В рамках данного направления рассматриваются вопросы электробезопасности, транспортной безопасности, безопасности, связанной с функ-

ционированием различных приборов в быту, а также станков и оборудования на будущем рабочем месте [5]. Приведем примеры *правил пожарной безопасности*, а также *электробезопасности*. Они могут быть представлены памятками, которые учащиеся составляют на уроках в виде схем, рисунков, пиктограмм. Каждый пункт ребенок комментирует своими словами. Очень важно данные правила напомнить родителям (законным представителям) для сохранения безопасности жизни своего ребенка.

*Некоторые правила пожарной безопасности и электробезопасности.*

1. Опасно находиться близко возле огня, разжигать костер без присмотра взрослых. Запрещено играть с зажигалками, спичками, бенгальскими огнями.

2. Включать/выключать электроприборы и газ можно только с разрешения взрослых, в их присутствии. Нельзя оставлять без присмотра включенные электроприборы и газ.

3. Электроприборы и розетки можно трогать только сухими руками.

4. Не разрешается вытягивать вилку из розетки, необходимо ее вынимать.

5. Можно использовать только исправные электроприборы и розетки. Об их повреждении/неисправности нужно рассказать взрослым.

6. Сушить мокрые предметы можно только в специально отведенных для этого местах. Запрещено развешивать и сушить мокрую одежду над газовой плитой.

7. Не разрешается класть посторонние предметы на горячую плиту или включенные электроприборы.

Примерная тематика уроков и основные виды деятельности по направлению *«Безопасное поведение на улицах и дорогах»* представлена в табл. 4.

Таблица 4

<i>Безопасное поведение на улицах и дорогах</i>	
Примерная тематика уроков	Основные виды учебной деятельности
Безопасное пользование городским транспортом	<p>Знание особенностей и правил безопасного передвижения в городском транспорте, умение их применять.</p> <p>Знание приемов входа и выхода из транспорта и умение их применять.</p> <p>Умение ориентироваться внутри салона, определять свободные места, расположение дверей.</p> <p>Знание близлежащих маршрутов городского общественного транспорта.</p> <p>Умение приобретать талон, проездной билет</p>
Безопасное пользование метрополитеном	<p>Знание особенностей и правил безопасного передвижения в метро, умение их применять.</p> <p>Знание приемов входа и выхода из метро и умение их применять.</p> <p>Знание режима работы эскалатора, схемы метрополитена города (линии метро, название станций, направление линий, пересадочные станции).</p> <p>Умение входить и выходить из поезда, ориентироваться внутри салона.</p> <p>Знание приемов передвижения на эскалаторе и умение их применять.</p> <p>Умение приобретать жетон, проездной билет</p>
Безопасное пользование железнодорожным транспортом	<p>Знание особенностей и правил безопасного передвижения на железнодорожном транспорте, умение их применять.</p> <p>Умение ориентироваться на железнодорожной платформе.</p>

Примерная тематика уроков	Основные виды учебной деятельности
	<p>Знание приемов входа и выхода из железнодорожного транспорта и умение их применять.</p> <p>Умение ориентироваться на вокзале.</p> <p>Умение приобретать билет на поезд, бронировать места в пунктах пересадки на другой поезд</p>
Безопасность на дорогах	<p>Знание безопасного пути в школу.</p> <p>Знание правил безопасного поведения на улицах города</p>
<p>Причины дорожно-транспортных происшествий и травматизма людей.</p> <p>Организация дорожного движения, обязанности пешеходов</p>	<p>Понимание и применение правил катания на велосипедах, самокатах и т. д., соблюдение мер безопасности.</p> <p>Знание правил дорожного движения, дорожных знаков, принципов работы светофоров.</p> <p>Анализ ситуаций на дорогах в процессе прогулок, формирование умений определять, почему на улице может быть опасно.</p> <p>Практическое ориентирование на маршруте с переходом перекрестка повышенной сложности, по подземному переходу, с переходом улиц, регулируемых светофором, с переходом перекрестка повышенной сложности (трехсторонний, четырехсторонний, пятисторонний), на маршруте с переходом трассы двустороннего движения</p>

На уроках по основам безопасности жизнедеятельности необходимо рассмотреть основные *причины дорожно-транспортных происшествий*, которые могут совершаться по вине взрослых и детей. Желательно использовать видеозаписи или проигрывать искусственно созданные ситуации в классе.

Требуется обеспечение как можно большего разнообразия переживаний в процессе урока, расширение практики оценивания себя и окружающих в опасных ситуациях. Важно научить детей работать вместе в небольших группах. Учащиеся социально адаптируются: усваивают правила безопасного поведения и познают себя сквозь призму оценочных суждений и действий сверстников. Таким образом вырабатываются нормы групповой морали, способы безопасного поведения и выявляется личная позиция каждого в отношении того или иного нарушения поведения на дорогах, улицах, в транспорте.

Предлагается проанализировать возможные *причины дорожно-транспортных происшествий*:

- резкое и слабо прогнозируемое появление ребенка на проезжей части перед движущимся транспортом, особенно в местах, не предусмотренных для перехода дороги;
- выход на дорогу из-за крупного препятствия (автобуса, заграждения и др.), находящегося в неустановленном месте. Отдельно обсуждаются вопросы перехода ребенком дороги после высадки пассажиров из общественного транспорта;
- невнимательность или игнорирование сигналов светофора, пешеходных переходов и иных установленных знаков возле проезжей части;
- переход дороги в не предназначенном для этого месте, особенно недалеко от наземного или подземного перехода;
- игра на проезжей части или около нее (с мячом, катание на санках с гор и др.). Особенно данная проблема актуальна в небольших населенных пунктах или на окраинах крупных городов, где наблюдается неактивное движение транспорта;
- езда на велосипеде (самокате, роликовых коньках и др.) по дорогам, а также перемещение пешим ходом не по тротуару, а по проезжей части.

Значимыми являются также вопросы *безопасного поведения во время отдыха на природе*. При знакомстве с живой и неживой природой у учащихся с интеллектуальной недостаточностью развиваются наблюдательность, внимание,

память. Дети учатся сравнивать объекты, выделять сходства и различия, устанавливать сначала с помощью взрослого, а потом и самостоятельно простые причинно-следственные связи. Наблюдения за объектами и явлениями природы, нахождение путем сравнения происходящих с ними изменений, обобщение полученных материалов способствуют коррекции мышления.

Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в овладении знаниями и умениями природоведческого характера, не могут полно и самостоятельно использовать полученные знания в практической деятельности. К часто встречающимся нарушениям относят неустойчивость мыслительных операций, слабость обобщения, более легкое выделение признаков различия, но затруднения при выявлении признаков сходства, трудности в определении специальных признаков объекта, неправомерное отождествление объектов при самостоятельном сравнении, инертность мышления, «вязкость» и непоследовательность суждений, трудность формирования взаимообразных связей. Нарушения обобщения усугубляются неполноценностью других мыслительных процессов: анализа, синтеза, абстракции, сравнения.

На уроках по основам безопасности жизнедеятельности дети с интеллектуальной недостаточностью усваивают, что в природе существуют:

- *опасные природные явления* (удары молний, град, гроза, шквал, смерч и т. д.);
- *тяжелые заболевания*, которыми можно заразиться от больного человека, грязных предметов, животных; которыми можно заразить другого человека;
- *бездомные (беспризорные, бродячие, бесхозные) животные*, в том числе собаки, кошки.

В эмоционально-волевой сфере детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается недоразвитие более сложных эмоций. Американский психолог Д. Келли выделил четыре эмоциональных состояния, которые способны вызвать у учащихся девиантное и даже деструктивное поведение: *тревогу*,



*вину, угрозу и враждебность.* Эмоциональные нарушения могут проявляться по-разному: *гиперактивность, агрессивность, вспыльчивость, нетерпимость к неудачам.* Часто эмоциональные нарушения сочетаются с нарушениями внимания и координации движений, нарушениями межличностных отношений. *Гиперактивность* характеризуется тем, что дети чрезмерно подвижны, бегают, крутятся и т. п. Избыточная моторная активность часто бесцельна, не соответствует требованиям конкретной обстановки. *Нарушение внимания* проявляется в слабости концентрации, неспособности сохранить внимание более нескольких минут, отвлекаемости. *Нарушение координации* проявляется в нарушении тонких движений, равновесия и зрительно-пространственной координации. *Нарушение межличностных отношений* — сложные взаимоотношения со сверстниками и со взрослыми. Из-за неуравновешенности, вспыльчивости дети с интеллектуальной недостаточностью с трудом выполняют групповые задания, бывают часто нетерпимы к другим, стремятся командовать. Доказано, что достоверно меньшим является число страхов у детей данной категории по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. В связи с этим особое внимание необходимо уделить теме взаимодействия с беспризорными, бродячими животными, научить детей защищать себя и окружающих от больных, агрессивных животных.

*Обсуждаются, анализируются следующие вопросы:*

1. Откуда на улице появляются бездомные животные?
2. Какими опасными болезнями могут заразить человека бездомные животные?
3. Почему бродячие собаки собираются в стаи?
4. Насколько опасны для человека стаи бродячих собак?
5. Что делать человеку при нападении стаи собак?
6. Что делать, если возле твоего дома живет стая бродячих собак?
7. Существуют ли сайты о бездомных животных?
8. Как защититься (спастись), если на тебя напало агрессивное животное?

9. Что делать, если стая собак бежит за тобой?
10. Что делать, если стая собак напала на твоего друга?
11. Почему нельзя убегать от агрессивного животного?
12. Почему запрещено кормить бродячих собак, дворовых кошек?
13. Можно ли лечить больных животных, которые живут, например, возле твоего дома?

На уроках активно создаются педагогические ситуации, связанные с опасными животными, осуществляется просмотр видеосюжетов, изображений для закрепления у учащихся визуальной памяти.

В рамках *природоведческого направления* обеспечивается реализация и других задач:

- формирование ценностного отношения к миру людей и природы, сознательного соблюдения норм и правил поведения в природе;
- развитие потребности в общении с природой, стремления к познанию окружающего;
- формирование активно-положительного отношения к окружающей природе;
- эстетическое восприятие окружающей среды;
- овладение практическими умениями и навыками рационального природопользования, принятия правильных решений по улучшению и защите природы;
- формирование потребности в приобретении экологических знаний, ориентация на их практическое применение; развитие потребности в общении с представителями растительного и животного мира, сопереживания им.

Средствами для вовлечения детей в познавательную деятельность служат разнообразные практические задания: вопросы, упражнения, игры, викторины, загадки. Необходимо подчеркнуть, что детей с интеллектуальной недостаточностью нужно специально обучать навыкам групповой работы. Основная ее цель — развивать навыки сотрудничества, ведения групповой дискуссии, нахождения общего решения. Осуществляется стимуляция к поиску различных вариантов

решения задачи безопасного поведения в природе, что способствует расширению осведомленности учащихся с интеллектуальной недостаточностью как в предметной области, так и в сфере социального взаимодействия. Отрабатываются навыки формулирования собственного мнения, выслушивания других точек зрения. Учащиеся критически оценивают высказанные гипотезы, ведут групповую дискуссию по нахождению общего решения, рефлексиируют способы групповой работы по обсуждению вопросов безопасного поведения в природе.

Примерная тематика уроков и основные виды деятельности по направлению «*Безопасное поведение в лесу, в поле, на водоемах*» представлена в табл. 5.

Таблица 5

<i>Безопасное поведение в лесу, в поле, на водоемах</i>	
Примерная тематика уроков	Основные виды учебной деятельности
Безопасное поведение в лесу	Умение определять характерные ориентиры для самостоятельного передвижения в лесу. Знание и умение применять правила поведения в лесу, проявлять экологическую культуру
Безопасное поведение в поле	Умение определять характерные ориентиры для самостоятельного передвижения в поле. Умение передвигаться по дорогам в поле из одного населенного участка в другой (при наличии ориентиров)
Безопасное поведение на водоемах. Безопасный отдых на водоемах. Оказание помощи терпящим бедствие на воде	Понимание правил поведения на воде в различных погодных (зима, лето) и временных (утро, вечер, ночь) условиях. Умение определять характерные ориентиры у водоемов, в воде. Знание и умение применять правила поведения у водоемов и в воде в процессе проигрывания ситуаций, проявлять экологическую культуру

Учащимся с интеллектуальной недостаточностью необходимо четко усвоить правила безопасности в лесу, в поле, на воде. Данные правила можно зафиксировать в рабочей тетради символами, нарисовать, представить в виде памятки. Слово «нельзя» можно отметить запрещающим знаком.

*Правила безопасного поведения на воде* можно выработать в процессе обсуждения с учащимися следующих вопросов:

1. Можно ли ребенку заходить глубоко в воду или заплывать далеко без контроля взрослых? К чему может привести баловство с другими детьми в воде? Почему опасно купаться во время плохой погоды? И др.

**В а р и а н т ы о т в е т о в.** В воду заходить можно только под непосредственным наблюдением взрослого. Запрещено толкать в воду или удерживать под водой другого ребенка, так как он может захлебнуться. Нельзя купаться, например, во время грозы, так как вода является проводником электрического тока.

2. Что нужно знать тем, кто не умеет плавать или плохо плавает?

**В а р и а н т ы о т в е т о в.** Необходимо использовать надувной круг, жилет, нарукавники. Нельзя заплывать далеко от берега даже на надувном круге или в жилете, так как они могут лопнуть и ты начнешь тонуть. Если ты видишь, что человек тонет или ему плохо, сообщи взрослым. Если ты наглотался воды, замерз, у тебя судорога или просто плохо — выйди из воды. Будь осторожен на берегу реки, озера или моря, там могут быть ямы даже недалеко от берега.

3. Что нужно знать, когда ныряешь в воду?

**В а р и а н т ы о т в е т о в.** Можно нырять в воду там, где хорошее дно, известна глубина, и только с разрешения взрослых, которые должны находиться рядом. Нельзя нырять в воду с твердым дном и острыми камнями, на мелководье. Нельзя нырять в маленький надувной бассейн, а также с лодок и катамаранов.

Совместно с учащимися можно обсудить и выработать *правила безопасности зимой*.

1. Ходить по речному льду можно только в сопровождении или под присмотром/контролем взрослых, так как лед может проломиться и ты окажешься в ледяной воде.

2. Будь аккуратным на скользком покрытии/льду, так как можно упасть. Если ты поскользнулся, то постарайся падать не на спину, а вперед, опираясь на руки.

3. Тепло одевайся и закрывай уши, голову и горло, чтобы не замерзнуть и не простудиться.

4. Держись подальше от стен домов, так как сверху может упасть снег или сосульки.

5. Не прикасайся к ледяному металлу, особенно языком, можно примерзнуть.

6. На лыжах, коньках и санках можно кататься только в безопасных, специально отведенных для этого местах. Не катайся возле дорог.

7. Переходи дорогу очень аккуратно. Зимой дорога скользкая, поэтому машине трудно остановиться.

Обеспечение *социальной безопасности* рассматривается как возможность поддержания собственной безопасности в процессе социального взаимодействия.

*Коммуникативная культура включает:*

- владение культурой общения в общественных местах и учреждениях культурно-бытового назначения в соответствии с требованиями цивилизации;
- умение вести диалог, позволяющий получить нужную, уточняющую информацию для ориентирования и передвижения (на улице, почте, вокзале, в транспорте, кафе, парикмахерской, мастерской, аптеке и др.);
- владение приемлемыми формами обращения за помощью, умение принимать помощь окружающих и отказываться от нее. Умение выражать чувство благодарности, признательности за оказанную помощь;

- умение распознавать социальные раздражители (жесты, речевые сигналы), эмоциональные состояния окружающих людей.

Педагогическим работникам необходимо познакомить детей с интеллектуальной недостаточностью с *правилами безопасности жизнедеятельности на улице*. Содержание правил учащиеся запоминают в процессе проигрывания педагогических ситуаций, а также при анализе каждого правила ребенком или группой учащихся. В процессе работы дети с интеллектуальной недостаточностью рассказывают ситуации, которые происходили в их жизни.

*Примерное содержание вопросов обсуждаемых ситуаций:*

1. В каком случае можно заговорить с незнакомым человеком на улице?

2. Что делать, если тебя хочет увести незнакомый человек? Правильно ли будет, если ты начнешь кричать: «Помогите! Это не мой папа, он хочет меня забрать!».

3. Как себя вести, если тебя преследует незнакомый взрослый или подросток? Нужно ли убежать в безлюдные места или, наоборот, необходимо идти на остановку, к магазину, на почту, просить помощи у милиционера, охранника, продавца или просто прохожих на улице?

4. Станешь ли ты разговаривать с пьяным человеком? Правильно ли будет, если ты быстро уйдешь от него?

5. Что делать, если незнакомые ребята приглашают тебя в безлюдные места?

6. Что ты сделаешь, если на улице увидишь сверток, сумку или коробку?

7. Как себя вести, если ты потерялся? К кому ты обратишься за помощью: к милиционеру, продавцу, охраннику, незнакомым взрослым?

Особое внимание следует уделить личной безопасности детей, когда они находятся дома. Изучается и анализируется группа следующих правил.

### *Правила личной безопасности дома:*

1. Никогда не открывай дверь незнакомым людям, даже если тебе говорят, что это из милиции, пожарной службы и др. Не верь, что к тебе пришли по просьбе родителей, если они сами тебе об этом не сообщили.

2. Если кто-то из чужих людей пытается открыть дверь твоего дома, немедленно звони в милицию.

3. Не разговаривай по телефону с незнакомыми людьми, когда ты дома один.

Находясь на улице, в метро, здании и т. д., дети могут *попасть в толпу*, которая также может быть опасна. Чтобы этого избежать, необходимо сформировать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью определенные навыки:

1. Немедленно уходи из/от толпы.
2. Лучше обойти толпу, но не иди против ее течения.
3. Если тебя увлекли в толпу — избегай центра.
4. Не цепляйся за решетки, деревья, так как можешь сломать руки и ноги.
5. Застегни верхнюю одежду, выбрось все, что держишь в руках.
6. Постарайся не упасть. Если упал — защити голову руками, сгруппируйся и попробуй быстро подняться, опираясь только на одну согнутую в колене ногу.

Формирование у учащихся *основ безопасного поведения в быту* в основном происходит на уроках по социально-бытовой ориентировке в рамках формирования бытовых умений. Вместе с тем для детей с интеллектуальной недостаточностью особенно важно обеспечение возможности осуществления переноса сформированных способов действий в новые условия. Поэтому задачи адекватного безопасного поведения в быту будут решаться и на уроках по основам безопасности жизнедеятельности.

Примерная тематика уроков и основных видов учебной деятельности по направлению *«Противопожарная безопасность»* приведена в табл. 6.

Таблица 6

<i>Противопожарная безопасность</i>	
Примерная тематика уроков	Основные виды учебной деятельности
<p>Пожары в жилых и общественных зданиях, их причины и последствия.</p> <p>Профилактика пожаров в повседневной жизни и организация защиты населения.</p> <p>Права, обязанности и ответственность граждан в области пожарной безопасности</p>	<p>Овладеть навыками осторожного обращения с огнем; научиться вызывать пожарную службу. Сформировать правила безопасного поведения в процессе проигрывания ситуаций</p>

Основные правила, которые необходимо знать и обязательно соблюдать учащимся с интеллектуальной недостаточностью.

*Предлагаются следующие вопросы для обсуждения:*

1. Что необходимо сделать, если возник пожар?

**В а р и а н т ы о т в е т о в.** Небольшой огонь можно потушить, накрыв одеялом или другой плотной материей. Также можно вылить на него воду или засыпать песком. Нельзя лить воду, если рядом электричество. Необходимо немедленно покинуть помещение, звать взрослых и звонить в пожарную службу.

2. Можно ли воспользоваться лифтом?

**В а р и а н т о т в е т а.** При пожаре нельзя использовать лифт. Это опасно. Лифт во время пожара — это дымовая труба, в которой легко задохнуться.

3. Что делать, если убежать из горящего помещения ты не можешь?

**В а р и а н т о т в е т а.** Просить о помощи в открытое окно, звонить в пожарную службу. Нельзя прятаться в комнате, так как пожарным будет трудно найти. Нужно сесть на пол, там меньше дыма.



Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью важно сформировать конкретные *правила безопасности жизнедеятельности детей в домашних условиях*. Предлагается тема урока «Наш дом. Правила безопасного поведения».

Учащиеся усваивают правила безопасного поведения дома, выделяют опасные предметы, вещи, обсуждают ситуации, которые могут произойти. Например, опасными предметами являются ножницы, ножи, иголки, лекарства, бытовая химия, красители и т. д. Почему? Опасными ситуациями могут стать включенная плита, открытые окна, кастрюля с горячим супом, включенный утюг, открытый без присмотра кран с водой и др. Почему?

Таким образом, содержание уроков по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» построено с учетом межпредметных связей. Это позволяет педагогическому работнику соблюдать принципы систематичности и последовательности, использовать опыт учащихся как базу для расширения знаний, совершенствования имеющихся умений и навыков, формирования новых. Реализация принципов научности, систематичности и доступности требует четкого согласования между изучаемым материалом и познавательными возможностями учащихся. Учебный материал подбирается определенного содержания, и соответствующим образом планируется работа над ним. Реализуется также принцип прочности усвоения знаний и способов деятельности. Этот принцип предполагает работу, направленную преимущественно на закрепление знаний, включение их в определенные практические задания. Предусматриваются вариативные повторения, дающие возможность более глубоко понять учебный материал и закрепить его в памяти. При этом не отвергаются его многократные повторения. Широко применяются принцип сравнения, прием детализации учебного материала и способов деятельности.

Основным методом обучения является диалог, используются также рассказ, беседа, лекция, дискуссия, работа

с книгой, демонстрация иллюстраций, видеоматериалов, упражнений, проведение познавательных игр, применение обучающих педагогических ситуаций.

В структуре метода выделяют специфические приемы как составную часть, отдельный шаг в реализации метода.

Приемы можно классифицировать следующим образом:

- *защитно-профилактические* (здоровый образ жизни, личная гигиена и др.). К этой группе относятся приемы, направленные на защиту человека от неблагоприятных для здоровья воздействий. Это, в частности, выполнение санитарно-гигиенических требований; поддержание чистоты и проведение прививок с целью предупреждения инфекций и др.;
- *компенсаторно-нейтрализующие* (использование физкультурных минуток, расслабляющих упражнений, игр и упражнений для профилактики сенсорного, интеллектуального утомления, эмоциональные разрядки и «минутки покоя», позволяющие частично нейтрализовать стрессогенные воздействия, снять психоэмоциональное напряжение). При их использовании ставится задача восполнить недостаток того, что требуется организму для полноценной жизнедеятельности;
- *стимулирующие* (элементы закаливания, фитотерапия, ароматерапия и др.);
- *информационно-обучающие*. Обеспечивают учащимся необходимый уровень грамотности для эффективной работы о своем здоровье, помогают в воспитании культуры здоровья, понимании опасных ситуаций, стремлении к осуществлению безопасной жизнедеятельности. Одним из приемов здоровьесберегающего метода можно считать *ведение специального дневника здоровья*;
- *социально адаптирующие и лично-развивающие* (приемы похвалы, одобрения, ободрения, создание ситуаций успеха, помогающее поведение и др.).

### 4.3. Характеристика ключевых образовательных компетенций при изучении учебного предмета «Человек и мир» учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью

Социализационные навыки определяются как совокупность способов и приемов социального взаимодействия, которые зависят от индивидуальности человека и помогают самостоятельно выстраивать последовательность действий в различных жизненных ситуациях. Обучение учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью можно признать удовлетворительным, если обеспечиваются:

- связь обучения с жизнью конкретного ребенка, его социальным опытом, формируются навыки и умения с учетом их востребованности в личном опыте ребенка в настоящей жизни и будущей;
- создание мотивации для освоения программного материала с учетом личностных целей обучаемого, его жизненных перспектив.

Осуществляется работа над осознанием, пониманием, прочувствованием изучаемых закономерностей. Педагог не удовлетворяется констатацией фактов учащимися, а побуждает к осознанию изучаемого материала, пониманию причинно-следственных связей. Учащиеся включаются в деятельность, им даются практические задания, обеспеченные наглядным сопровождением, алгоритмическими предписаниями, схемами, матрицами (таблицами), помогающими в организации доступной, сознательной учебной работы. Обучение является коррекционно-развивающим, что требует умения видеть и предвидеть в человеке позитивные изменения.

На основе изучения международного опыта, новаций в отечественной педагогической науке выделяются группы *компетенций*:

- саногенная, здоровьесберегающая, безопасно-личностная;
- личностная, личностно ориентированная, личностно-развивающая, личностно-деятельностная, субъектная;

- коммуникативная, речекоммуникативная, невербально-коммуникативная, поддерживающе-коммуникативная; компетенция дополнительной и альтернативной коммуникации;
- социальная, социализационная, социально-деятельностная, социокультурная;
- познавательная, учебно-познавательная, речемыслительная.

Названные компетенции, даже относящиеся к одной группе, не синонимичны, они различаются по значению. Рассмотрим группы компетенций в рамках изучения учебного предмета «Человек и мир» учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

#### **Саногенная, здоровьесберегающая, безопасно-личностная компетенции**

Здоровье — это не только отсутствие болезней, но и состояние полного физического, душевного, социального благополучия. Это означает полноценную трудовую жизнедеятельность. В широком смысле — это возможность организма адаптироваться к новым условиям с минимальными затратами. Психическое здоровье характеризуется идентификацией к новым условиям с минимальными затратами своего физического и психического «я», критичностью к себе, способностью управлять своим поведением и изменять его. Выделяют в формировании компетенций следующие технологии: медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, образовательные и технологии безопасной жизнедеятельности.

Образовательные технологии, реализующиеся на основе здоровьесберегающей компетенции, направлены на устранение перегрузок, профилактику гиподинамии, формирование здорового образа жизни, улучшение психического и психологического состояния, правильное питание и др.

*Безопасно-личностная компетенция* [4] реализуется посредством:

- умения ориентироваться в окружающем мире и оценивать происходящее и поступки других людей с позиции «опасные» и «неопасные», социально приемлемые и неприемлемые, социально одобряемые и неодобряемые;
- умения соотносить свое поведение с настроением и поведением других и сообразно менять, корректировать собственное поведение, чтобы оно не было опасным ни для себя, ни для других;
- умения взаимодействовать, чтобы предупредить и предотвратить опасность.

Другими словами, умения осуществлять ситуационное, социально востребованное и социально приемлемое поведение, соответствующее нормам и правилам поведения в данном обществе.

### **Личностная, личностно ориентированная, личностно-развивающая, личностно-деятельностная, субъектная компетенции**

Личность — понятие сложное, являющееся предметом междисциплинарного анализа, тем более когда речь идет об усвоении социокультурного опыта, о социализации личности. Личностная компетенция рассматривается применительно к образовательному процессу с учетом психолого-педагогических данных о детях с тяжелой и умеренной интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим речь идет не о всестороннем развитии учащихся, не о высоком уровне интеллектуального развития и достижении физического совершенства. Решается задача подготовки к направляемой, сопровождаемой, по возможности самостоятельной жизнедеятельности. Новое отношение к лицам с особенностями психофизического развития, независимо от выраженности самого нарушения, возлагает на педагогических работников заботу о личностном становлении учащихся в несколько ином, чем раньше, аспекте. Обеспечивается улучшение качества жизни в учреждении образования, классном коллективе, на уроке, в условиях семьи и совместного обучения с детьми, име-

ющими нормативное развитие. Осуществляется индивидуальный подход. Гуманное отношение помогает выявлению положительных возможностей, интересов, творческих начал. Ребенок с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью не воспринимается как инвалид, т. е. недееспособный. На практике решается вопрос об интеграции ребенка с инвалидностью в социум. Он целенаправленно, системно готовится к самостоятельному проживанию и функционированию. Учитываются не только и не столько его нарушения, сколько способность к развитию, изменению, выявляются его позитив, личностный потенциал.

Возможно, более уместно говорить о формировании личностно-деятельностной компетенции применительно к рассматриваемой категории учащихся, поскольку она выражает продуктивность, рациональность и даже обязательность осуществления действий учащимися второго отделения деятельности. Обучение в условиях созерцания, на основе знаниевой парадигмы означает ограничение в правах ребенка. Права будут реализовываться, если на каждом уроке учащийся сможет отрабатывать, закреплять навыки и умения, связанные, насколько это возможно, с самостоятельной жизнью. Программные требования в аспекте личностно-деятельностной компетенции могут включать самостоятельное складывание и перекладывание предметов, обслуживание себя и других. Учащийся становится не объектом обслуживания, а *субъектом помощи*, ощущая все больше свои возможности, которые возрастают, расширяются, развиваются.

Чтобы ребенок осуществлял деятельность, он должен развивать двигательные функции для того, чтобы четко, без суетливости выполнять отдельные движения, операции. Учащиеся могут стоять на одной ноге и читать, отсчитывать, могут жестами, телодвижениями изображать предметы, сюжеты, ситуации, о которых идет речь. Чтобы личность не деградировала, обязательны развивающие познавательную деятельность упражнения, связанные с межличностными отношениями.

Приведем примеры заданий, которые можно выполнять с учащимися старших классов. За основу взяты речемыслительные упражнения Т. П. Горониной [5, с. 19], которые видоизменены, дополнены межличностными контекстами.

*Пример 1.* Прочитайте (прослушайте) название предмета. Запишите (скажите), для чего он нужен. Покажите жестами.

Образец. *Иголка — шить.*

Ножницы — ... .

Поднос — ... .

Вешалка — ... .

Миксер — ... .

Спицы — ... .

Метр — ... .

Пуговицы — ... .

Половник — ... .

Ложка — ... .

Сковорода — ... .

Один предмет — ножницы — понадобился двоим учащимся. Покажите действия, выберите приемлемый способ деятельности (кто первый возьмет, тот будет пользоваться ножницами; я уступлю свое право другому; бросим жребий, кому выпадут ножницы, тот будет ими пользоваться; будем пользоваться ножницами поочередно, договоримся).

*Пример 2.* Выберите из трех предметов один, который не подходит. Для этого сравните их по материалу, весу, величине. Один ребенок выбирает, другой — проверяет, правильно ли выполнено задание.

Сравните:

а) *по материалу:* банка, кастрюля, стакан;

б) *по весу:* салфетка, мясорубка, перышко;

в) *по величине:* тарелка, миска, ванна.

Содержание программных материалов по формированию *лично-деятельностной компетенции* должно быть представлено навыками, умениями, знаниями, необходимыми для сопровождаемой самостоятельной деятельности. Здесь могут быть приведены виды занятий по подготовке к культурно-досуговой деятельности: оформление помещения к празднику; изготовление и вручение подарка; создание радостной, веселой атмосферы (шутки, игры, комплименты, совместное чаепитие).

Все предполагает пошаговое объяснение, демонстрацию, многократное повторение, систематические упражнения.

*Субъектная компетенция* рассматривается как источник активности, проявляется в инициативе и самостоятельности, принятии и реализации решений, определении перспектив деятельности.

Субъектная компетенция может быть сформирована посредством моделирования и разрешения жизненных ситуаций и является атрибутом учащихся первого отделения вспомогательной школы. Поскольку учащиеся первого и второго отделения могут учиться совместно (временно или постоянно), то в процесс формирования субъектной компетенции включаются все учащиеся. Содержание компетенции может быть реализовано посредством серии разнообразных тем, таких как «Деньги и денежные операции», «Культура поведения и общения», «Почта», «Рынок», «Экономный человек» и др. Так как учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью готовятся к сопровождаемому самостоятельному проживанию, то они учатся согласовывать, выверять свою позицию, предпринимаемые действия с педагогическими работниками, членами семьи.

*Личностно ориентированная, личностно-развивающая* компетенции формируются, прежде всего, в процессе освоения программного материала. Учащиеся реализуют свой социальный опыт, дополняя типовое программное содержание своим собственным личностным опытом, своим внутренним содержанием, которое является атрибутом самой личности и отражает ее потребности (А. Маслоу, К. Роджерс).

**Коммуникативная, речекоммуникативная, невербально-коммуникативная, поддерживающе-коммуникативная компетенции, компетенция дополнительной и альтернативной коммуникации**

При вербальной, речекоммуникативной компетенциях мысленное содержание передается с помощью языка. Но в



учреждении образования могут быть дети с общим недоразвитием речи и отсутствием речевого общения (неговорящие дети). Невербальная коммуникация может сопровождать вербальную, углубляя и дублируя первую. Но может и самостоятельно выполнять функцию образной, эмоциональной коммуникации.

Образовательный процесс по учебному предмету «Человек и мир» не может ориентироваться только на речевое общение. Правомерным является учет потребности в использовании дополнительной, альтернативной коммуникации как средства социальной адаптации, социализации детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью [6, с. 161—192; 7].

Одностороннее общение, когда педагог говорит, а учащиеся занимают пассивную позицию, непродуктивно. Требуется проведение специальной работы по социальной адаптации на основе альтернативной коммуникации с неговорящими детьми, в которой им отводится ведущая роль. Говорящие учащиеся осваивают альтернативную коммуникацию, чтобы вступать в активное взаимодействие с неговорящими соучениками. Невербальная коммуникация обязывает сосредотачиваться зрительно на жестикулирующем коммуникативном партнере, на графических символах, развивается способность к подражанию эмоционально-тактильным, жестовым и иным способам коммуникации, отрабатывается репертуар ответного поведения, актуализируются различные ситуации поведения.

### **Социальная, социализационная, социально-деятельностная, социокультурная компетенции**

Социализационная компетенция в отличие от социальной в большей мере является адаптивной, обеспечивает интегрирование (присвоение) учащимся актуального для него жизненного опыта, который уже социального. Формируются навыки пользования нормами и правилами, принятыми в обществе, применительно к конкретной ситуации. С первых дней обучения учащиеся с интеллектуальной недостаточностью

стью социально адаптируются и социализируются, овладевая социализационной компетенцией. Социальная и социализационная компетенции не идентичны, эти понятия не синонимичны. Социальная компетенция шире, социализационная — уже, привязана к социальному контексту развития конкретного ребенка. Иерархия и пути их формирования могут быть различными. В работе с детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которых затрудняет перенос полученных умений, предпочтительнее формирование социализационной компетенции индуктивным путем. Она нейтрализует действия негативных факторов, выводит ребенка из изоляции. Обеспечение ему положительного эмоционального самочувствия, социального включения замещают (компенсируют) неблагоприятные условия развития.

Формированию социализационной компетенции способствуют специальные ситуации [8, 9], выстроенные на основе учета детских потребностей и задач социализации. Они активизируют учащихся и позволяют дополнить типовое содержание актуально-личностным.

Учащиеся собирают и демонстрируют портфель своих достижений, глубже осознавая свои положительные возможности. Конкретизируются недостатки, над устранением которых организуется работа. Учащиеся помогают друг другу. Разыгрываются ситуации, в которых одноклассники учатся взаимодействовать, обращаться за помощью и оказывать ее друг другу. Дидактические игры и упражнения «Спасательный круг», «Цепочка пожеланий», «Одеваемся по погоде» позволяют формировать умения осуществлять просоциальную деятельность. Учащиеся показывают свои действия в трудных ситуациях (забыл завтрак; идет дождь, а зонта нет). Предметом формирования может быть поведение в условиях напряженного ожидания, при оскорблении, в драке. Учащиеся постигают правила поведения, как можно достойно выйти из неприятных ситуаций, как можно помочь тем, кто ссорится, кого оскорбляют, унижают или избивают. Формируются жизнеспособные навыки в процессе

проработки, имитации ситуации «Ты заблудился в лесу, в городе, отстал от поезда», разыгрывания «Эстафета улыбок, смешных поз».

Ситуации обеспечивают приобретение жизненного опыта, социализационных навыков, умения вести себя в реальных жизненных условиях. Учащиеся учатся работать не индивидуально, а взаимодействовать, обращаться за советом, замечать, что происходит рядом. В ситуациях создается потребность в социальных контактах. Дети вынуждены действовать самостоятельно, но чтобы выйти из трудного положения, спастись, они должны пытаться взаимодействовать.

### **Познавательная, учебно-познавательная, речемыслительная компетенции**

Эти компетенции формируются в течение всего процесса обучения и жизни. У детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью обеспечивается переход от наглядно-деятельностного мышления к наглядно-образному, а от него — к словесно-логическому. Педагог учитывает, что учащиеся с трудом аккумулируют информацию, им сложно проникнуть во внутреннее содержание. Они поверхностны, непоследовательны, не умеют выделить главное, существенное.

Объективно необходимым становится комплексный подход к формированию познавательной компетенции. Выполнение деятельности сочетается с развитием речи, выражением в жестах, символах, с формированием житейских понятий, которые постепенно преобразуются в конкретно-научные. Развиваются психические функции: ощущение, восприятие, представление, внимание, память, мышление, воображение. Работа ведется системно и целенаправленно. Для решения этих задач учащиеся устанавливают связи между предметами и действиями, событиями, углубляют познание свойств предметов, устанавливают причинно-следственные связи.

По теме «Мир природы» («Растения — живые организмы») учащиеся могут выполнять задания по отбору лишних

предметов (в корзине среди фруктов (яблок, груш) находится огурец.) Они могут «собирать» и сравнивать, чем быстрее наполнится корзина: картофелем или капустой. Картофелем наполняют корзину и мешок, определяют, что нести тяжелее. Учащиеся могут рассматривать березу на рисунке или среди деревьев ближайшего окружения. Определяют, растут ли на ней апельсины и мандарины.

Постепенно можно перейти к отгадыванию загадок. По цвету и форме определяют огурец и помидор. Сами составляют загадки: зеленый, горький, растет на грядке (*лук*). Рассматривая муку, зерно, хлеб (батон), учащиеся могут установить последовательность появления этих предметов: что появляется сначала, что — потом, что съедобно, что не съедобно, что можно приготовить из муки и каким образом.

Наиболее целесообразная форма проведения занятия — сюжетно-тематическая игра. В ней не только развивается познавательная деятельность учащихся, но и приобретаются нужные практические навыки. Компетентностный подход не манифестируется, а реализуется.

Таким образом, подготовка к сопровождаемой самостоятельной жизнедеятельности учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью является той проблемой, которая позволяет реализовать их право на улучшение качества жизни в современных условиях и в будущем.

Изучение учебного предмета «Человек и мир» решает также задачу адаптации (приспособления) учащихся к окружающим условиям, что может происходить при переходе как от сильных раздражителей к слабым, так и от слабых раздражителей к сильным. В качестве раздражителей могут выступать шум, свет, осязательные, вкусовые, обонятельные ощущения, которые то усиливаются, то ослабевают. Очень упрощенный программный материал может усложняться, если он жизненно значим, и наоборот. Формируются витагенные знания, которые заимствуются из жизненного опыта, и прогнозируется их использование обучаемыми в последующем.

## Заключение

Современное образование лиц с особенностями психофизического развития является неотъемлемой частью системы общего образования. Современное образование — это образование, преодолевающее социальную изолированность «особых» детей, их социальную неподготовленность, формирующее жизнеспособную личность, владеющую способами деятельности, необходимыми для выживания и проживания, умеющую добывать знания, которые будут нужны в процессе жизни. Для большинства детей с особенностями психофизического развития самым трудным является не само нарушение, а недостаток внимания со стороны окружающих.

Государственная политика в сфере отечественного образования основывается на *принципах* приоритета *общечеловеческих ценностей, гуманизма, обеспечения равного доступа* к получению образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями. Кодекс Республики Беларусь об образовании закрепил права учащихся с особенностями психофизического развития на создание специальных условий для получения образования с учетом особенностей их психофизического развития; бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, пользование учебниками и учебными пособиями, проживание и питание в учреждениях специального образования; коррекцию физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования; подвоз в учреждения образования на специально оборудованных транспортных средствах.

Определены следующие недостатки совместного (интегрированного, инклюзивного) образовательного процесса (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская и др.): слабая связь изучаемого с практикой жизни; жесткое регламентирование времени и места проведения урока, недопустимость импровизации, проведения уроков на природе, сидя-стоя и т. д.; доминирование коллективных форм работы над фронтально-индивидуальными; доминирование процессов обучения над процессами воспитания; преобладание информационных методов обучения над управляемой самостоятельной деятельностью учащихся и др.

Совместный (интегрированный, инклюзивный) образовательный процесс не должен исключать решение проблем социального характера: организацию благоприятного социального окружения, когда ребенок наблюдает социально одобряемые образцы поведения; включение детей с особенностями психофизического развития в социальное взаимодействие в процессе проведения уроков, в культурно-досуговую жизнь класса и школы; осуществление специально организованной деятельности, стимулирующей социальную активность родителей, и др. Социальное развитие возможно только на основе учета взаимозависимости между социальной ситуацией развития и коррекцией нарушений психофизических отклонений. Особо важным является создание динамичной, положительной образовательной среды, которая обеспечивает детям мобильность, обогащение социального опыта, включение во взаимодействие с другими детьми и взрослыми; а также эмпатия (проявление сочувствия и позитивного принятия) педагога и детей.

Повышение качества обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития возможно при условии *понимания, признания и принятия* каждого ученика. *Понимание* означает проникновение во внутренний мир ребенка. На педагога возлагается ответственность за

правильное «прочтение» состояния ребенка, за адекватность педагогической помощи ребенку и включение его в сотрудничество. Без подключения эмоционального и рационального, чувств и логики достичь понимания ребенка невозможно. *Признание* ребенка — это значит уважительное отношение к его индивидуальным возможностям и потребностям, подчинение образовательного процесса задачам возможного преодоления учебных трудностей и оказание поддержки и помощи. Принципиальным является положение, что ребенка нужно принимать. *Принятие* — это признание того, что ребенок имеет право быть таким, какой он есть. К нему проявляется любовь, теплое отношение независимо от его учебных успехов. К учащемуся с особенностями психофизического развития не предъявляются требования, превышающие его возможности. Через снятие тревожности и доверительные отношения корригируются нежелательные проявления, формируется и развивается личность.

Разработанное пособие отвечает современным требованиям к осуществлению качественного образования лиц с особенностями психофизического развития. Глубокий и системный анализ исследуемой проблемы позволил определить научно-теоретические основы современного образования лиц с особенностями психофизического развития; научно обосновать и раскрыть специфику освоения содержания общего среднего образования учащимися с сенсорными и речевыми нарушениями, нарушениями психического развития (трудностями в обучении), интеллектуальной недостаточностью с учетом современных методологических подходов.

## Авторы

*Кислякова Ю. Н.*, заведующий кафедрой менеджмента и образовательных технологий ИПКиП БГПУ им. М. Танка, кандидат педагогических наук, доцент (раздел 3.5).

*Лещинская Т. Л.*, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент (разделы 4.1, 4.3).

*Рахманова Е. В.*, начальник отдела методического обеспечения специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент (раздел 2).

*Скивицкая М. Е.*, заместитель директора Института инклюзивного образования БГПУ, кандидат педагогических наук, доцент (раздел 3.2).

*Таболina Л. В.*, старший научный сотрудник лаборатории специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук (разделы 3.3, 3.4).

*Хруль О. С.*, заведующий лабораторией специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент (разделы: введение, 1.1, 1.3, 4.2, заключение).

*Шинкаренко В. А.*, заведующий кафедрой специальной педагогики Института инклюзивного образования БГПУ, кандидат педагогических наук, доцент (раздел 3.1).

*Юрок Т. Н.*, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент (раздел 1.2).



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

### К разделу 1.1

1. *Старжинский, В. П.* Методология / В. П. Старжинский // Белорусская педагогическая энциклопедия в 2 т. — Т. 1 : А — М. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — 736 с.

2. *Берков, В. Ф.* Научная рациональность / В. Ф. Берков // Белорусская педагогическая энциклопедия в 2 т. — Т. 1 : Н — Я. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — 726 с.

3. *Фурманов, И. А.* Толерантное воспитание / И. А. Фурманов // Белорусская педагогическая энциклопедия в 2 т. — Т. 2 : Н — Я. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — 728 с.

4. *Гаврилушкина, О. П.* Проблема социально-личностного развития детей с ОВЗ в инклюзивном образовании / О. П. Гаврилушкина // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография ; отв. ред. С. В. АLEXИНА. — М. : МГППУ : Буки Веди, 2013. — С. 204—218.

5. *Коноплева, А. Н.* Трансдисциплинарная методология опережающего исследования проблем специальной педагогики / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская // Педагогическая наука и образование, 2018. — № 1 (22). — С. 27—35.

6. *Хруль, О. С.* Состояние инклюзивной культуры и принципы ее развития (на примере лиц с особенностями психофизического развития) / О. С. Хруль // Педагогическая наука и образование. — № 3 (28) — 2019 г. — С. 62—70.

### К разделу 1.2

1. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2001. — 176 с.

2. *Хуторской, А. В.* Дидактика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2017. — 720 с.

3. Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29 мая 2009 г. № 674 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.adu.by/images/2018/08/Prikaz\\_674.docx](http://www.adu.by/images/2018/08/Prikaz_674.docx). — Дата доступа : 19.05.2019.

4. *Прокопьева, Н. В.* Результаты обучения. Уровни усвоения учебного материала / Н. В. Прокопьева [Электронный ресурс]. — 2007. — Режим доступа : <http://elearn.irro.ru/upload/files/personal-folders/5/taksonomiya.pdf>. — Дата доступа : 04.05.2019.

### **К разделу 1.3**

1. *Кондратов, А. Г.* Тифлопсихология / А. Г. Кондратов. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.

2. *Коноплева, А. Н.* Актуальные проблемы повышения качества специального образования / А. Н. Коноплева // Дефектология. — 2002. — № 4. — С. 3—16.

3. *Астапов, В. М.* Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития : учеб. пособие / В. М. Астапов. — СПб. : Питер, 2008. — 256 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании с изм. и доп., внесенными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2014. — 400 с.

### **К разделу 2**

1. *Асмолов, А. Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010. — 159 с.

2. *Баль, Н. Н.* Создание специальных условий для детей с нарушениями речи в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов // Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод.

пособие : в 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 3. — С. 6—55.

3. *Богданова, Т. Г.* Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — Москва : ИНФРА-М, 2020. — 335 с.

4. *Гайдукевич, С. Е.* Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. — Минск : Четыре четверти, 2007. — С. 34—46.

5. Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии : взгляд из Европы и России : сб. науч. тр. [Текст] — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. — 136 с.

6. *Кулакова, Е. В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе [Текст] / Е. В. Кулакова. — М. : Ваш полиграфический партнер, 2010. — 224 с.

7. *Круглова, Н. Ф.* Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника : учеб.-метод. пособие / Н. Ф. Круглова ; под общ. ред. О. А. Конопкина и В. И. Панова ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. — 247 с.

8. *Никулина, Г. В.* Охраняем и развиваем зрение : учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие для педагогов общеобразовательных учреждений общего назначения [Текст] / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева. — СПб. : Детство-пресс, 2002. — 128 с.

9. *Назарова, Н. М.* Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фуряева. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2012. — 336 с.

10. *Польшина, М. А.* Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — № S23. — С. 52—56. — URL: <https://e-koncept.ru/2017/470265.htm>.

11. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях : методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2012. — 64 с. — (Серия «Инклюзивное образование»).

12. Теоретические и практические аспекты развития инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / сост.: Т. В. Машиарова, И. А. Крестинина, М. А. Салтыкова. — Киров : Радуга-пресс, 2015. — 204 с.

13. Шматко, Н. Д. Организация совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности [Текст] / Н. Д. Шматко // Дефектология. — 2010. — № 5. — С. 52—59.

14. Черкасова, Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции / Е. Л. Черкасова. — М. : Аркти, 2003. — 192 с.

### К разделу 3.1

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] // Pravo.by. — Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. — Дата доступа : 12.05.2019.

2. Постановление Министерства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 25.07.2011 г. № 132 «Аб зацвярджэнні Палажэння аб спецыяльнай агульнаадукацыйнай школе (спецыяльнай агульнаадукацыйнай школе-інтэрнаце) і прызнанні і страціўшымі сілу некаторых пастановаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь» [Электронный ресурс] // Asabliva.by. — Режим доступа : <http://www.asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=52113>. — Дата доступа : 25.04.2019.

3. Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 22 декабря 2011 г. № 128 «Об определении медицинских показаний и противопоказаний для получения образования» [Электронный ресурс] // Asabliva.by. — Режим доступа : [http://asabliva.by/sm\\_full.aspx?guid=54013](http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=54013). — Дата доступа : 25.04.2019.

4. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 131 «Об утверждении Положения о пункте коррекционно-педагогической помощи» [Электронный ресурс] // Asabliva.by. — Режим доступа : <http://asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=42903>. — Дата доступа : 25.04.2019.

5. Методические рекомендации по использованию Международной классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра в диагностической деятельности центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. — Минск : ГИАЦ Министерства образования Республики Беларусь, 2002. — 21 с.

6. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. — М. : Педагогика, 1982. — 128 с.

7. *Лемех, Е. А.* Основы специальной психологии : учеб. пособие / Е. А. Лемех. — Минск : РИПО, 2017. — 218 с.

8. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой [и др.]. — М. : Просвещение, 1981. — 119 с.

9. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2002. — 480 с.

10. *Масюкова, Н. А.* Дзіця з затрымкай псіхічнага развіцця ў вашым класе (артыкул 1) / Н. А. Масюкова, А. С. Сляповіч // Пачатковая школа. — 1992. — № 6. — С. 38—40.

11. *Никольская, О. С.* Психолого-педагогическое обследование и выбор образовательного маршрута для ребенка с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. — Альманах № 34 «Инклюзия». — Режим доступа : <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/psychological-and-pedagogical-examination-and-the-choice-of-an-educational-route-for-the-child-with-autism-spectrum-disorder>. — Дата доступа : 29.05.2019.

12. *Чурило, Н. В.* Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. В. Чурило, С. Л. Рубчэня. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 2. — 140 с.

13. *Шинкаренко, В. А.* Категория детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) / В. А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. — 2012. — № 6. — С. 56—58.

14. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь / сост. : А. И. Попов [и др.] // Информационный бюллетень ; вып. 19. — Минск : ГИАЦ Министерства образования Республики Беларусь, 2018. — 105 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://fgos.ru>. — Дата доступа : 29.05.2019.

16. *Блинова, Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. — М. : НЦ ЭНАС, 2001. — 136 с.

17. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. — М. : Аркти, 2001. — 224 с.

18. *Лемех, Е. А.* Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова. И. Г. Русакович. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 1. — 128 с.

19. *Масюкова, Н. А.* Ад непрыняцця да міласэрнасці / Н. А. Масюкова, А. С. Сляповіч // Пачатковая школа. — 1992. — № 2. — С. 17—19.

20. *Масюкова, Н. А.* Дзіця з затрымкай псіхічнага развіцця ў вашым класе (артыкул 2) / Н. А. Масюкова, А. С. Сляповіч // Пачатковая школа. — 1992. — № 7. — С. 30—32.

21. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 5 сентября 2011 г. № 253 «Об утверждении Инструкции о порядке формирования и ведения банка данных о детях с особенностями психофизического развития» [Электронный ресурс] // Asabliva.by. — Режим доступа : <http://asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=46943>. — Дата доступа : 25.04.2019.

22. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя / Е. С. Слепович. — Минск : Народная асвета, 1989. — 64 с.

23. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989. — 104 с.

24. Масюкова, Н. А. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет : метод. рекомендации / Н. А. Масюкова, Е. С. Слепович. — Минск : ИПК и ПКРР и СО, 1994. — 56 с.

25. Слепович, Е. С. Практика специальной психологии: проектирование и трансляция. Работа с детьми с легкой интеллектуальной недостаточностью / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. — Минск : БГУ, 2009. — 248 с.

26. Специальная психология : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования по психологическим и педагогическим специальностям / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. — Минск : Вышэйшая школа, 2012. — 510 с.

27. Крюковская, Н. В. Формирование пространственных представлений как основы профилактики дискалькулии у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Крюковская ; научно-методическое учреждение «Национальный институт образования». — Минск, 2015. — 25 с.

28. Цырулик, Н. С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию способов счетно-вычислительных действий у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. С. Цырулик ; научно-методическое учреждение «Национальный институт образования». — Минск, 2018. — 24 с.

29. *Слепович, Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. — М. : Педагогика, 1990. — 96 с.

30. Образовательный стандарт. Специальное образование (Основные нормативы и требования). Адукацыйны стандарт. Спецыяльная адукацыя (Асноўныя нарматывы і патрабаванні). Educational standard. Special education (Basic standards and requirements) [Электронный ресурс] // Asabliva.by. — Режим доступа : <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=26583>. — Дата доступа : 01.02.2019.

31. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения. Русский язык. Беларуская мова. Математика. Человек и мир. I—V классы [Электронный ресурс] // Asabliva.by. — Режим доступа : [http://www.asabliva.by/sm\\_full.aspx?guid=12413](http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=12413). — Дата доступа : 25.04.2019.

32. Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // Asabliva.by. — Режим доступа : [http://asabliva.by/sm\\_full.aspx?guid=105633](http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633). — Дата доступа : 25.05.2019.

33. *Бабкина, Н. В.* Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития : предпосылки и условия реализации [Электронный ресурс] / Н. В. Бабкина // Альманах Института коррекционной педагогики . — Альманах № 34 «Инклюзия». — Режим доступа : <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/inclusive-education-of-children-with-delay-of-mental-development-prerequisites-and-conditions-of-implementation>. — Дата доступа : 29.05.2019.

34. *Малофеев, Н. Н.* От институализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. — Альманах № 34 «Инклюзия». — Режим доступа : <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs>. — Дата доступа : 29.05.2019.



35. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе : пособие для учителя / ред.-сост. В. Ф. Мачихина, Н. А. Цыпина. — М. : Просвещение, 1987. — 144 с.

36. *Вильшанская, А. Д.* Дифференцированный подход к оценке достижений образовательных результатов освоения ООП НОО обучающимися с ЗПР в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] / А. Д. Вильшанская // Альманах Института коррекционной педагогики. — Альманах № 34 «Инклюзия». — Режим доступа : <https://aldef.ru/ru/articles/almanac-34/a-differentiated-approach-to-assessing-educational-outcomes-of-the-development-of-ooop-noo-of-students-with-mental-retardation-in-inclusive-education>. — Дата доступа : 29.05.2019.

37. *Шевченко, С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение : организационно-педагогические аспекты : метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 136 с.

38. Формирование умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью : пособие / В. А. Шинкаренко [и др.] ; под ред. В. А. Шинкаренко. — Минск : Издательство Четыре четверти, 2015. — 76 с.

39. *Малофеев, Н. Н.* Концепция развития образования детей с ОВЗ : основные положения [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. — Альманах № 36 «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://aldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>. — Дата доступа : 29.05.2019.

## **К разделу 3.2**

1. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие / В. В. Лебединский. — М. : Академия, 2003. — 144 с.

2. *Марковская, И. Ф.* Задержка психического развития : клинико-нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. — М. : Компенс-центр, 1993. — 198 с.

3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. — М. : Педагогика, 1982. — 128 с.

4. *Сухарева, Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. — М. : Медгиз, 1959. — 406 с.

5. *Корчажкина, О. М.* Задания для интерактивной доски / О. М. Корчажкина // Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества [Электронный ресурс]. — 2009. — Режим доступа : <http://www.openclass.ru/dig-resource/50115> — Дата доступа : 11.02.2014.

6. *Тарасова, О. В.* Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики / О. В. Тарасова, Е. В. Шамарина // Коррекционная педагогика. — 2008. — № 2. — С. 12—16.

7. *Цырулик, Н. С.* Предметно-практическая деятельность как условие формирования представлений о числе у учащихся с трудностями в обучении / Н. С. Цырулик // Збірник наукових прац Кам`янець-Подільського національного університету імені Івана Огінка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Вип. XXII в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. — Кам`янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. — С. 269—280.

8. *Дробинская, А. О.* Ребенок с задержкой психического развития : понять, чтобы помочь / А. О. Дробинская. — М. : Школьная пресса, 2005. — 96 с.

9. *Лемех, Е. А.* Основы специальной психологии : учеб. пособие / Е. А. Лемех. — Минск : Респ. ин-т проф. образования, 2017. — 218 с.

10. *Мамайчук, И. И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2006. — 400 с.

11. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. — Минск : Вышэйшая школа, 2012. — 510 с.

12. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [asabliva.by/sm.aspx?guid=91763](http://asabliva.by/sm.aspx?guid=91763). — Дата доступа : 10.04.2016.

13. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой [и др.]. — М. : Просвещение, 1981. — 119 с.

14. *Сиротюк, А. Л.* Психологические причины трудностей при формировании учебных навыков / А. Л. Сиротюк // Исследования. — 2008. — № 6. — С. 18—32.

15. *Цветкова, Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и воспитание / Л. С. Цветкова. — М. : Воронеж, 2000. — 304 с.

16. *Лалаева, Р. И.* Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. — СПб. : Союз, 2005. — 175 с.

17. *Науменко, Ю. В.* Возможности коррекции недостатков интеллектуального здоровья младших школьников при изучении математики / Ю. В. Науменко, О. В. Науменко // Психологическое обеспечение внедрения инноваций в образовательной сфере. — 2006. — № 2. — С. 97—107.

18. *Зеков, М. Г.* Информатизация школьного образования : метод. пособие / М. Г. Зеков. — Минск : Зорны верасень, 2006. — 288 с.

19. *Крюковская, Н. В.* Формирование пространственных представлений как основы профилактики дискалькулии у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Крюковская ; НИО. — Минск, 2015. — 26 с.

### **К разделу 3.3**

1. *Гладкая, В. В.* Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. — Минск : Зорны верасень, 2008. — 112 с.

2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. — М. : Педагогика, 1982. — 128 с.

3. *Лубовский, В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989. — 104 с.

4. Дети с ограниченными возможностями : проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. — М. : Аспект, 2005. — 448 с.

5. *Нижегородцева, Н. В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 256 с.

6. *Кумарина, Г. Ф.* Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г. Ф. Кумарина. — М. : Академия, 2003. — 196 с.

7. *Тригер, Р. Д.* Эффективность обучения русскому языку младших школьников с задержкой психического развития // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей ; под ред. С. Г. Шевченко. — М. : Аркти, 2001. — С. 172—205.

8. *Цейтлин, С. Н.* Язык и ребенок : лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

9. *Лалаева, Р. И.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. — СПб.: СОЮЗ, 2001. — 224 с.

10. *Шевченко, С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение : организационно-педагогические аспекты : метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 136 с.

11. *Ярославцева, С. В.* Работа над словарными словами в начальной школе / С. В. Ярославцева. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 176 с.

12. *Плешаков, Е. П.* Русский язык : коррекционно-развивающие задания и упражнения / Е. П. Плешаков. — Волгоград : Учитель, 2009. — 154 с.

13. *Корнев, А. Н.* Нарушение устной и письменной речи у школьников / А. Н. Корнев. — М. : Знание, 1996. — С. 77.

### **К разделу 3.4**

1. *Сиротюк, А. Л.* Обучение детей с учетом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. — М. : Сфера, 2000. — 128 с.

2. Специальная дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Академия, 2001. — 312 с.

3. *Ануфриев, А. Ф.* Как преодолеть трудности в обучении детей : психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. — М. : Ось-89, 2003. — 272 с.

4. *Барт, К.* Трудности в обучении : раннее предупреждение : учеб. пособие для студентов вузов / К. Барт ; пер. с нем. Н. А. Горловой, А. А. Михлина ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. — М. : Академия, 2006. — 208 с.

5. *Костромина, С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении чтению / С. Н. Костромина, Л. Г. Нагаева. — М. : Ось-89, 2001. — 240 с.

6. *Масюкова, Н. А.* Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет : методические рекомендации / Н. А. Масюкова, Е. С. Слепович. — Минск : ИПК и ПКРР и СО, 1994. — 56 с.

7. *Мустаева, Л. Г.* Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития / Л. Г. Мустаева. — М. : Аркти, 2005. — 52 с.

8. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М. : Академия, 2002. — 480 с.

9. *Костенкова, Ю. А.* Формирование навыка чтения у учащихся с задержкой психического развития // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей ; под ред. С. Г. Шевченко. — М. : АРКТИ, 2001. — С. 206—220.

10. *Вергелес, Г. И.* Младший школьник : помоги ему учиться : кн. для учителей и родителей / Г. И. Вергелес, Л. А. Матвеева, А. И. Раев. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Союз, 2000. — 158 с.

11. *Шевченко, С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение : организационно-педагогические аспекты / С. Г. Шевченко. — М., 2009. — С. 90—95.

12. *Степанова, О. А.* Профилактика школьных трудностей у детей : метод. пособие / О. А. Степанова. — М. : Сфера, 2003. — 128 с.

#### **К разделу 4.1**

1. *Григоренко, Е. Л.* Чтение о чтении / Е. Л. Григоренко, Дж. Дж. Эллиотт. — Воронеж : Аист, 2012. — 416 с.

2. *Амонашвили, Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. — Минск: Университетское, 1990. — 500 с.

3. *Янчук, В. А.* Социализация / В. А. Янчук // Белорусская педагогическая энциклопедия в 2 т. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. — Т. 2 : Н — Я. — 728 с.

4. *Гулецкая, Е. А.* Зона ближайшего развития начального образования / Е. А. Гулецкая // Пачатковая школа, 2019. — № 9. — С. 45—48.

5. *Ильин, Е. Н.* Герой нашего урока / Е. Н. Ильин — М. : Педагогика, 1991. — 238 с.

6. Суггестопедия // Психотерапевтическая энциклопедия ; под ред. Б. Д. Карвасарского (Серия «Золотой фонд психотерапии»). — СПб. : Питер, 2000. — 1024 с.

7. *Захарова, С. И.* Увлекательное путешествие в мир литературы : пособие для учителей общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения / С. И. Захарова. — Минск : Народная асвета, 2010. — 80 с.

#### **К разделу 4.2**

1. *Мамайчук, И. И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук — СПб. : Речь, 2001. — 220 с.

2. *Коноплева А. Н.* Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі, 2009. — № 6. — С. 12—18.

3. *Капранова, В. А.* Основы школьной дидактики / В. А. Капранова, И. Г. Тихонова. — Минск, 2002. — С. 89—106 ; С. 124—131.

4. *Нестерова, И. А.* Формирование потребности в здоровом образе жизни / И. А. Нестерова // Энциклопедия Нестеровых [Электронный ресурс]. — 2018. — Режим доступа : <http://odiplom.ru/lab/formirovanie-potrebnosti-v-zdorovom-obraze-zhizni.html> — Дата доступа : 08.04.2020.

5. *Забелич, Д. Н.* Основные направления формирования основ безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью / Д. Н. Забелич // Инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов : от раннего возраста до профессиональной подготовки. Региональные практики и модели : сб. науч. ст. / отв. ред. Л. М. Кобринна. — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 83—86.

6. *Забелич, Д. Н.* Методика формирования компетенции личной безопасности у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития / Д. Н. Забелич // Пед. наука и образование. — 2017. — № 3. — С. 94—99.

7. Кодекс Республики Беларусь об образовании с изм. и доп., внесенными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2014. — 400 с.

### **К разделу 4.3**

1. Рефлексия / Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.

2. *Адольф, В. А.* Поиск педагогического знания в междисциплинарных научных исследованиях / В. А. Адольф, В. А. Степанова // Педагогика : Научно-теоретический журнал Российской академии образования. — 2018. — № 9. — С. 12—19.

3. Конвенция о правах инвалидов. — Минск : Четыре четверти, 2017. — 71 с.

4. *Акопян, Н. И.* Моя эмоциональная безопасность : учебное наглядное пособие / Н. И. Акопян. — Минск : Народная асвета, 2018. — 95 с.

5. *Горонина, Т. П.* Речемыслительные упражнения для занятий по развитию и коррекции речи детей : сборник лексических тем / Т. П. Горонина. — Минск : Зорны верасок. — 2019. — 47 с.

6. *Горудко, Т. В.* Дополнительная и альтернативная коммуникация как средство социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями / Т. В. Горудко // *Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира : учеб.-метод. пособие : с приложением СД* / С. Е. Гайдукевич [и др.]. — Минск : БГПУ, 2011. — С. 161—192.

7. *Течнер, Стивен фон.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию : жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. — М. : Теревинф, 2014. — 432 с.

8. *Таболина, Л. В.* Интерактивно-рефлексивное обучение во вспомогательной школе / Л. В. Таболина // *Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира : учеб.-метод. пособие : с приложением СД* / С. Е. Гайдукевич [и др.]. — Минск : БГПУ, 2011. — С. 151—161.

9. *Коноплева, А. Н.* Формирование социально востребованного поведения учащихся в условиях интерактивно-рефлексивного обучения / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская // *Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира : учеб.-метод. пособие : с приложением СД* / С. Е. Гайдукевич [и др.]. — Минск : БГПУ, 2011. — С. 139 —150.

10. *Лещинская, Т. Л.* Коррекционно-развивающие уроки по учебному предмету «Человек и мир» во вспомогательной школе (второй класс первого отделения) / О. В. Коных, О. В. Лазаревич, Т. Л. Лещинская // *Специальная адукацыя*, 2016. — № 2 (109). — С. 34—43.



Учебное издание

**Кислякова** Юлия Николаевна  
**Лещинская** Татьяна Лаврентьевна  
**Рахманова** Елена Владимировна и др.

**СОДЕРЖАНИЕ**  
**СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**учащихся с особенностями**  
**психофизического развития**

Пособие для педагогических работников  
учреждений общего среднего и специального образования

Нач. редакционно-издательского отдела *С. П. Малявко*

Редактор *Л. В. Яриго*

Обложка художника *Н. В. Музыченко*

Компьютерная верстка *И. В. Шутко*

Корректоры *Н. В. Федоренко, В. П. Шкредова*

Подписано в печать 06.11.2020. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 12,0.

Тираж 1060 экз. Заказ

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»  
Министерства образования Республики Беларусь. Свидетельство  
о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя  
печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014. Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск

Открытое акционерное общество «Промпечать».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 2/21 от 23.11.2013.

Ул. Черняховского, 3, 220049, г. Минск