

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ



ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ

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

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

Минск



Национальный институт образования
2023

УДК 376-056.36

ББК 74.3

Д50

А в т о р ы:

О. С. Хруль (разделы 2; 4.2),

С. Н. Феклистова (введение, разделы 1; 4.1; 5.1; 5.3),

Е. А. Лемех (разделы 3; 5.5), Е. В. Рахманова (раздел 4.3),

Е. С. Василевская (раздел 5.4), О. П. Коляда (раздел 5.2)

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра теории и методики специального образования педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук, доцент *Н. В. Крюковская*);

заместитель директора по учебной работе государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Гомеля» *О. В. Рожкова*

Д50 Дифференциация образования учащихся с особенностями психофизического развития с учетом принципа инклюзии : пособие для пед. работников учреждений общ. сред. и спец. образования / О. С. Хруль [и др.]. — Минск : Национальный институт образования, 2023. — 264 с.

ISBN 978-985-893-513-9.

В пособии охарактеризованы теоретические основы и механизмы дифференциации образования учащихся с ОПФР на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании. Описаны примерный инструментарий педагогической диагностики сформированности компонентов учебной деятельности; дифференциация результатов учебной деятельности учащихся, алгоритмы создания календарно-тематического планирования по учебным предметам с учетом особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР.

УДК 376-056.36

ББК 74.3

ISBN 978-985-893-513-9

© Оформление. НМУ «Национальный институт образования», 2023

ВВЕДЕНИЕ

Качество образования обеспечивает реализацию социально-личностного развития учащихся с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), определяет перспективу результативности их обучения на последующих этапах.

Включение детей с ОПФР в совместный образовательный процесс обуславливает необходимость учета широкого диапазона вариантов психического развития разных категорий детей с ОПФР, а также спектра различий в каждой нозологической группе. Возникает потребность в обосновании научных подходов, разработке механизмов и инструментов, обеспечивающих дифференциацию образования детей с ОПФР на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии.

Важным фактором эффективности инклюзивной практики, по мнению зарубежных и отечественных ученых (С. В. Алехина, Н. Н. Баль, С. Е. Гайдукевич, О. В. Загуменная, А. Н. Коноплева, Е. А. Лемех, Т. Л. Лещинская, Н. Н. Малофеев, Ю. В. Мельник, Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, С. Н. Феклистова, А. В. Хаустов, В. В. Хитрюк, О. С. Хруль, M. Nippold, S. Vaughn и др.), выступает создание специальных условий обучения и воспитания, направленных на удовлетворение особых образовательных потребностей (далее — ООП) различных групп учащихся с ОПФР, развитие их функциональных возможностей и личностного потенциала.

Это означает, что каждый педагогический работник, осуществляющий свою профессиональную деятельность в условиях реализации принципа инклюзии, должен владеть умениями выявлять ООП учащихся с ОПФР и осуществлять адекватный отбор и модификацию средовых образовательных ресурсов; грамотно сочетать образовательные ресурсы, отобранные для разных детей, исключать их возможные конфликты.

Известно, что группа учащихся с ОПФР неоднородна. Характерными являются инвариантные (отмечающиеся у всех детей) и вариативные (свойственные отдельной группе) ООП. В связи с этим для качественной реализации образовательного процесса необходимо знать и правильно использовать стратегии адаптации содержания, методов, методических приемов и средств обучения, учитывая особенности учебной деятельности и ООП разных детей. Также необходимо учитывать способы восприятия учебной информации разными учащимися с ОПФР, особенности овладения учебной деятельностью, специфику развития познавательных процессов у детей данной группы.

В настоящем пособии:

- охарактеризованы теоретические основы и механизмы дифференциации образования лиц с ОПФР на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии;
- раскрыты структура и содержание научно-методического обеспечения дифференциации образования учащихся с ОПФР;
- представлен примерный инструментарий педагогической диагностики сформированности компонентов учебной деятельности (мотивации, общеучебных умений и навыков, самоконтроля, самооценки), определяющих дифференциацию образовательного процесса на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии;

- описаны алгоритмы создания календарно-тематического планирования по учебным предметам «Русский язык», «Русская литература (литературное чтение)», «Беларуская мова», «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)», «Математика», «Человек и мир» на I ступени общего среднего образования.

В пособии имеются материалы, разработанные по результатам выполнения научно-исследовательской работы, направленной на обеспечение деятельности Министерства образования Республики Беларусь, «Разработать научно-методическое обеспечение дифференциации образования учащихся с особенностями психофизического развития на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании».

Современный этап характеризуется значительными изменениями концептуальных основ и практики образования детей с ОПФР. Это обусловлено диверсификационными процессами в самой системе образования. В последние десятилетия в Республике Беларусь значительное внимание уделяется разработке и внедрению ранней комплексной помощи, которая существенно изменяет траекторию развития детей с ОПФР, обеспечивает выход части из них на нормативный путь психического и социального развития. В качестве одного из приоритетов государственной политики в сфере образования выступает реализация принципа инклюзии, что обеспечивает расширение вариативности образовательных маршрутов детей с ОПФР. Кроме того, происходят значительные изменения в смежных областях реабилитации некоторых групп детей с ОПФР (внедрение кохлеарной имплантации), способствующие улучшению их функционального статуса.

Благодаря указанным выше факторам наблюдаются значительные изменения качественного состава детей с ОПФР. Многие из них способны достичь более высокого уровня социального и личностного развития к моменту начала обучения в учреждениях общего среднего образования. Это актуализирует потребность в переосмыслении сущности реализации традиционных концептуальных подходов в образовании детей данной группы.

Одним из важнейших методологических подходов в образовании, в том числе в образовании детей с ОПФР, выступает дифференцированный. Как известно, он основан на знании и учете индивидуальных особенностей развития учащихся, выступающих основным критерием отбора разноразноуровневых целей, содержания, методов, средств и форм образования. При этом ключевые критерии индивидуализации ученые определяют по-разному. И. С. Якиманская рассматривает индивидуализацию как «проявление особенностей психофизиологической организации ребенка в его неповторимости, своеобразии, уникальности» [63]. Г. М. Коджаспирова указывает на необходимость учета темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др. [20].

В исследовании И. М. Осмоловской отмечается потребность в учете индивидуально-типологических особенностей личности, таких как способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности [40]. Е. А. Александрова, М. В. Алешина и другие в качестве основного критерия индивидуализации рассматривают приоритетный сенсорный канал восприятия учащихся [1].

Особенности реализации дифференцированного подхода в гуманистической парадигме, по данным исследований И. Ю. Ладохиной, определяются «ценностной ориентацией педагогов на личностные и индивидуальные особенности учащихся, развитие учащихся, оказание вариативной целевой психолого-педагогической помощи» [27]. Основной акцент при этом должен быть сделан на роли учащегося как активного и равноправного участника образовательного процесса; создании условий, стимулирующих саморазвитие, самореализацию и самопрезентацию детей.

Образование детей с ОПФР также исторически строилось с учетом дифференцированного подхода. На предыдущих этапах развития системы образования детей указанной группы приоритет принадлежал учреждениям специального

образования, ориентированным на определенную категорию учащихся с учетом первичного нарушения развития. Были разработаны и внедрены в практику образования разделы специальной дидактики в каждой из областей дефектологии: олигофренопедагогике, логопедии, сурдопедагогике, тифлопедагогике. Реализован ряд научных исследований, определяющих основания и специфику реализации общедидактических принципов и методов в образовательном процессе с разными категориями учащихся с ОПФР, а также характеризующих специфические принципы, средства и методические приемы обучения и воспитания конкретных категорий детей с ОПФР (детей с нарушением слуха, нарушениями зрения, интеллектуальной недостаточностью, тяжелыми нарушениями речи и др.). Этот уровень дифференциации мы условно обозначим как первичный, или межгрупповой.

Научное обоснование и разработка педагогических классификаций разных нозологических групп учащихся стали основанием для реализации внутригрупповой дифференциации образования (незрячие дети — слабовидящие дети; слабослышащие дети — неслышащие дети; дети с интеллектуальной недостаточностью, выраженной в разной степени, и т. д.). В соответствии с этим в учебных планах для большинства типов специальных школ были выделены I и II отделения с учетом степени выраженности нарушения в развитии детей. Такую дифференциацию можно условно обозначить как дифференциацию второго уровня, или внутригрупповую.

Таким образом, традиционно дифференциация образования детей с ОПФР осуществлялась с учетом двух основных критериев: 1) типологических особенностей развития разных категорий учащихся; 2) внутригрупповой специфики развития учащихся одной категории.

Реализация принципа инклюзии в образовании, включение детей с ОПФР в совместный образовательный процесс с нормативно развивающимися сверстниками указывают на

необходимость переосмысления сущности и технологии реализации дифференцированного подхода и вооружение педагогических работников новыми методическими компетенциями.

Результаты научных исследований в области образования учащихся с ОПФР, реализованных в последнее десятилетие, акцентируют внимание на потребности переосмысления оснований, определяющих общую стратегию образования детей с ОПФР (С. Е. Гайдукевич, В. И. Лубовский, Е. А. Лемех, Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. Л. Лещинская, С. Н. Феклистова, В. В. Хитрюк, О. С. Хруль, В. А. Шинкаренко и др.).

Если ранее дифференциация образования детей с ОПФР строилась преимущественно с учетом таких критериев, как «категория детей», «нарушение развития (дефект)», «степень нарушения», «учет особенностей развития», то сегодня при разработке проблем современной дидактики приоритетными становятся понятия «функциональные возможности», «особые образовательные потребности», «адаптация дидактического инструментария», «специальные образовательные условия».

Следует отметить, что разработка и внедрение новых подходов не означают полный отказ и отрицание используемых ранее. Научное обоснование современных подходов к образованию учащихся с ОПФР осуществляется в русле современной трактовки культурно-исторической теории развития детей с ОПФР Л. С. Выготского. основополагающими выступают положения:

- о единстве законов психического и социального развития нормотипичных детей и детей с ОПФР;
- сложной структуре нарушений, обуславливающих вариативность ограничений жизнедеятельности детей с ОПФР и их функциональных возможностей;
- социальной обусловленности нарушений второго и третьего порядков, возможности предупреждения их

появления или снижения степени выраженности проявления при своевременной и адекватно организованной работе;

- необходимости учета уровня актуального и зоны потенциального (ближайшего) развития детей с ОПФР.

Главным концептуальным отличием современной трактовки указанных положений выступает ориентир не на дефект и обусловленные им особенности развития, а на комплексный анализ функциональных возможностей ребенка в разных областях, имеющих ограничения жизнедеятельности, вызванных первичным нарушением, и определение на этой основе потенциала развития ребенка.

Переход в специальной педагогике к социальной модели реабилитации вносит определенную специфику в основания и технологию реализации дифференцированного подхода. Одной из ключевых в рамках социальной модели реабилитации, как было отмечено выше, выступает дефиниция «особые образовательные потребности». Именно этот новый критерий в перспективе должен стать основным при определении механизмов дифференциации образования детей с ОПФР.

Характеризуя понятие «особые образовательные потребности», О. И. Кукушкина указывает на изменение вектора рассуждений, «конвертацию» психологического знания о ребенке с ОПФР в педагогическое [25, с. 62], когда учет своеобразия психофизического развития учащегося осуществляется через индивидуализацию условий обучения, постановку особых задач, использование «обходных путей» обучения, дозировку учебной нагрузки, разработку и внедрение адекватных инструментов оценки трудностей и достижений и т. д.

Каким же образом определяются ООП учащихся с ОПФР? В исследовании В. И. Лубовского указывается на их причинную обусловленность специфическими закономерностями нарушенного развития, к главным из которых ученый

относит «низкую скорость приема и переработки информации, меньший объем ее сохранения и недостатки словесного опосредствования» [33]. При этом подчеркивается, что указанные закономерности проявляются «в разной степени выраженности и в своеобразных сочетаниях при всех нарушениях психического развития» [27].

Следует учитывать, что в педагогике концепция определения ООП базируется на положениях функционального подхода, в основе которого — определение функциональных возможностей человека в разных областях (самообслуживание, передвижение, ориентация, обучение, общение). Каждая из групп функциональных возможностей будет по-своему влиять на результативность образования. Таким образом, выявление ООП учащихся с ОПФР можно осуществлять по следующей схеме: ограничения жизнедеятельности, обусловленные первичным нарушением → дефициты психического и социального развития → ООП.

Анализ специальных психолого-педагогических исследований в области развития, обучения, воспитания и коррекционной работы с детьми с ОПФР позволил нам выделить и охарактеризовать ряд современных принципов реализации дифференцированного подхода.

Принцип педагогической диагностики учебных достижений учащихся с ОПФР. Диагностическая основа обучения, как известно, выступает одним из ключевых принципов специальной педагогики. В рамках дифференцированного подхода необходимым является уточнение механизма учета данного принципа. Современные исследования в области образования детей с ОПФР свидетельствуют о широком диапазоне различий их психического и социального развития, особенно на этапе перехода ребенка на уровень общего среднего образования (с учетом того факта, что дошкольное образование не является обязательным).

Уровень развития учащегося с ОПФР определяется не только и не столько наличием, временем возникновения и

степенью выраженности нарушения в развитии, но и социальными и педагогическими условиями, в которых происходило развитие на этапе дошкольного детства. В связи с этим важным является определение уровня академических и жизненных компетенций учащегося с ОПФР при поступлении в учреждение общего среднего образования, а также оценка их динамики в процессе обучения.

Учет данного принципа требует, во-первых, разработки дифференцированного инструментария педагогической диагностики указанных компетенций и, во-вторых, формирования соответствующих умений у педагогических работников по его использованию (осуществление адекватного отбора диагностических средств в соответствии с данными предварительного наблюдения; варьирование инструкций при предъявлении заданий разным учащимся; изменение условий подачи материала на основе анализа возможностей ребенка и т. д.), интерпретации полученных результатов, их учета при планировании последующей работы.

Принцип учета ООП детей с ОПФР в образовательном процессе. Как было отмечено выше, переход к определению ООП не означает игнорирования сведений о дефицитах психического и социального развития детей с ОПФР. В исследованиях по специальной психологии выделяют модально-неспецифические и модально-специфические особенности развития разных групп детей, т. е. особенности, характерные для всех детей с ОПФР или определенной нозологической группы. Так, общими для всех детей данной группы являются выраженные в той или иной мере особенности развития внимания, памяти и мышления.

В то же время к специфическим особенностям развития детей со слуховой депривацией относят нарушения слухового восприятия, детей с нарушениями зрения — зрительного восприятия и т. д. При этом все общие и специфические особенности будут проявляться в разной мере у разных детей.

В связи с этим для адекватной организации образовательного процесса важно учитывать три группы ООП:

- группа 1 — общие ООП, свойственные всем лицам с ОПФР;
- группа 2 — специфические ООП, характерные для определенной нозологической группы учащихся (только для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; только для детей с расстройствами аутистического спектра и т. д.);
- группа 3 — индивидуальные ООП, обусловленные спецификой психического и социального развития конкретного учащегося с ОПФР.

В. И. Лубовский выделяет общие ООП для всех детей с ОПФР:

- в специальных методах, приемах и средствах обучения;
- замедленном темпе преподнесения новой информации;
- меньшем объеме порций преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что объем воспринимаемой и запоминаемой информации у них снижен;
- контроле за пониманием всего учебного материала, особенно вербального;
- построении ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ученика [33].

О. И. Кукушкина дополняет этот перечень, выделяя в качестве общих потребности:

- в целенаправленном формировании жизненной компетенции детей с ОПФР;
- системном мониторинге качества освоения содержания образования детьми с ОПФР с использованием специальных методов оценки достижений в обучении;
- организации взаимодействия со сверстниками без ограничений здоровья с учетом возможностей и ограничений учащегося с ОПФР;

□ интеграции усилий специалистов разного профиля при решении задач развития и обучения ребенка [25].

С учетом специфики психического и социального развития детей с ОПФР разных нозологических групп выделяют их специфические ООП на каждом уровне образования.

Так, для учащихся с нарушением слуха специфическими могут быть потребности в обеспечении адекватных акустических условий в образовательном процессе, адекватного режима слуховой нагрузки, возможности чтения с губ при восприятии обращенной речи; учете нарушения скорости восприятия речи (задержка обработки речевой информации до 45 секунд); использовании дактильной и письменной форм речи как дополнительных средств и др.

У учащихся с нарушениями зрения могут возникать ООП в использовании специфических средств наглядности (например, рельефной), шрифта Брайля, увеличительных приборов; организации дополнительного освещения и т. д.

Для учащихся с расстройствами аутистического спектра характерными будут специфические потребности в использовании визуального расписания для структурирования деятельности на уроке, во введении системы поощрений и др.

У детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата могут возникать потребности в создании функциональной среды, использовании специального оборудования (например, вертикализаторов, специальных приспособлений для работы с компьютером), соблюдении режима физических нагрузок и т. д.

Следует отметить, что указанные выше специфические ООП разных нозологических групп учащихся с ОПФР требуют еще более точной дифференциации с учетом индивидуальных возможностей и потенциала конкретного ребенка. Точное определение специфических ООП требует высокой квалификации педагогических работников, поскольку как недооценка, так и переоценка функциональных возможно-

стей и потенциала развития учащихся могут отрицательно влиять на качество образования.

Принцип адаптационно-развивающего характера дифференциации означает необходимость моделирования и постепенного усложнения образовательной среды с учетом выявленных функциональных возможностей и прогнозирования развития конкретного учащегося с ОПФР. Одной из основных характеристик адаптации выступает изменение условий с целью обеспечения усвоения лицом с ОПФР содержания образования по определенному учебному предмету при сохранении его базовых смысловых характеристик. С одной стороны, адаптация должна обеспечить доступность учебного материала, с другой — его развивающий характер, динамику развития учащегося в определенной области.

Адаптации подлежат содержание, методы, приемы и средства обучения лиц с ОПФР. С точки зрения методической компетентности педагогических работников, это означает овладение рядом умений:

- анализировать учебный материал через призму доступности для конкретного учащегося с ОПФР и адаптировать его с учетом актуального уровня развития ребенка при соблюдении требования «развивающей трудности»;
- формулировать, наряду с общими, специальные задачи обучения, учитывающие возможности и ограничения учащегося с ОПФР;
- адаптировать традиционные средства обучения и осуществлять адекватный отбор специальных, позволяющих решать поставленные задачи;
- определять и использовать в образовательном процессе адекватные возможностям учащегося с ОПФР и необходимые ему общие и специфические методические приемы, включая «обходные пути» обучения;
- правильно анализировать динамику развития ребенка с ОПФР, качество происходящих изменений и др.

При реализации данного принципа дифференциации обучения важно учитывать, что адаптация дидактического инструментария не может быть универсальной даже при наличии общих ООП. Это обусловлено тем, что одна и та же потребность у учащихся с ОПФР различных нозологических групп может быть обусловлена разными причинами. Поэтому, определяя стратегию адаптации, педагогический работник должен учитывать модально-неспецифические и модально-специфические особенности развития лиц с ОПФР.

Так, например, у большей части учащихся с ОПФР есть потребность в адаптации инструкций учителя, причем это касается как содержания, так и способа предъявления. Рекомендуются избегать многоступенчатых инструкций в обучении практически всех лиц с ОПФР. Однако мера упрощения речевого материала будет определяться индивидуальным уровнем развития учащегося: «Возьми книгу и положи ее на стол» (исходный вариант) — «Возьми книгу. Положи ее на стол» (разбиваем на две простые инструкции) — «Возьми книгу. Положи книгу на стол» (разбиваем на две простые инструкции, заменяем местоимение именем существительным).

Способ предъявления письменной инструкции также будет дифференцирован: с увеличением шрифта для слабовидящих, использованием шрифта Брайля для незрячих, письменная инструкция для учащихся с нарушением слуха, проговаривание инструкции вместо чтения для детей с интеллектуальной недостаточностью и т. д.

Внутригрупповая дифференциация может быть представлена в качестве примера следующим образом. С учетом функциональных возможностей детей с нарушением слуха инструкция может быть предъявлена слухо-зрительно, на слух, в письменном виде или с использованием дактилирования. Детям с нарушениями зрения письменная инструкция может быть прочитана учителем, предъявлена укрупненным шрифтом или с использованием шрифта Брайля.

Поскольку одним из основных средств обучения выступает текст, каждому педагогическому работнику важно владеть стратегией адаптации текстовой информации с учетом возможностей учащихся с ОПФР (учитываются уровень речевого развития, особенности развития внимания, мышления, памяти). Как правило, реализуется стратегия упрощения учебных текстов (включая тексты математических задач). Однако приемы адаптации текстового материала для разных детей с ОПФР должны быть дифференцированы. При этом речь идет о дифференциации как содержания текста, так и способа его предъявления (включая темп).

Характеризуя адаптацию содержания текста, в качестве основных можно выделить приемы изменения объема текста, упрощения лексики и используемых грамматических конструкций. Следует учитывать, что у отдельных групп учащихся с ОПФР лексический запас может быть не просто обеднен, но и искажен (т. е. смысл слов и их сочетаний во фразах ребенок понимает неверно). Это обуславливает необходимость особой тщательности при адаптации содержания учебных текстов и адекватный отбор приемов семантизации лексики.

Определяя способ предъявления учебной информации для восприятия, учителю следует учитывать трудности, возникающие у конкретного учащегося с ОПФР. Например, у разных лиц с нарушением слуха трудности восприятия могут быть обусловлены разными причинами: недостаточной возможностью слуховой дифференциации, недостаточной сформированностью умения читать с губ, снижением объема оперативной памяти (ребенок не успевает удерживать в памяти большие по объему предложения) или нарушением скорости обработки речи (отмечается преимущественно у детей с кохлеарными имплантами и выражается в том, что мозг анализирует воспринятую информацию дольше, чем в норме).

Действия педагогического работника при каждом из указанных дефицитов будут варьироваться. Так, при неточной слуховой дифференциации следует создать для ребенка максимально комфортные акустические условия восприятия (оптимальное для этого учащегося расстояние, силу голоса, исключение фонового шума, использование табличек). При снижении объема оперативной памяти следует разбить сложные предложения в тексте на простые, снизить темп предъявления речи.

Таким образом, реализация данного принципа предусматривает как межгрупповую, так и внутригрупповую дифференциацию на уровне задач, содержания, методов, приемов и средств обучения лиц с ОПФР.

Принцип моделирования индивидуально-ориентированных средовых комплексов обучения и воспитания реализуется на основе создания специальных условий обучения и воспитания с учетом ООП учащихся с ОПФР. Моделирование указанных условий основано на точном отборе четырех групп образовательных ресурсов (предметных, пространственных, организационно-смысловых и социально-психологических) и их последующем объединении в средовые образовательные комплексы. Основными требованиями к их разработке выступают насыщенность с учетом индивидуальных потребностей и возможностей учащихся, смысловая упорядоченность, вариативность, трансформируемость и безопасность, а также профилактика гиперопеки.

Правильно организованная образовательная среда не только должна быть представлена суммой отдельно взятых ресурсов, но и обеспечивать их взаимосвязь для достижения того или иного целевого ориентира. Средовые комплексы будут дифференцированы как для различных групп детей с нарушениями в развитии, так и для разных детей одной нозологической группы.

При проектировании средового комплекса для учащихся с ОПФР следует учесть:

- какие умения будут формироваться с помощью отобранных средовых ресурсов;
- какую степень самостоятельности ребенка будут обеспечивать эти ресурсы и будут ли они доступны;
- в какие виды взаимодействия сможет включаться учащийся с использованием отобранных ресурсов;
- понадобится ли ребенку помощь: если да, то какая.

При обучении в классе детей с разными ООП следует оценить, не будут ли отобранные средовые ресурсы вступать в противоречие (например, рекомендованная для детей с нарушениями зрения яркая наглядность может вызывать проявления негативного поведения у учащихся с расстройствами аутистического спектра).

Принцип индивидуально-ориентированной содержательной помощи тесно связан с принципами педагогической диагностики и учета ООП учащихся с ОПФР. Одним из самых сложных моментов в организации обучения лиц данной группы является точное определение баланса между актуальными возможностями и потенциалом развития ребенка в той или иной области. С одной стороны, обучение должно строиться по правилу «развивающей трудности». С другой — нередко возникают ситуации, когда предъявляемое учителем задание по той или иной причине оказывается недоступным для выполнения учащимся с ОПФР. В этом случае очень важно определить ту меру и тот вид помощи, которые обеспечат пусть минимальный, но самостоятельный шаг в достижении лицом с ОПФР цели, исключив полностью репродуктивное воспроизведение.

В противном случае, предъявляя все необходимое для решения какой-либо учебной задачи, учитель тем самым будет формировать у учащегося с ОПФР формальное отношение к выполнению задания, основанное на привычных действиях по подражанию или образцу. Все это определяет потребность в анализе и алгоритмизации педагогическим

работником системы помощи конкретному ребенку; определении тех минимальных шагов, которые будут оптимальными и достаточными, чтобы обеспечивать динамику в овладении лицом с ОПФР определенным учебным умением.

Вопрос об адекватности педагогической помощи учащемуся с ОПФР является важным, так как одними из ее задач также выступают снижение степени трудности, возникающей в процессе обучения; создание ситуации успеха. В работе с нормотипичными учащимися помощь учителя может быть групповой. При организации обучения лиц с ОПФР целесообразна индивидуально-ориентированная помощь.

Выделяют три основных вида помощи учащимся с ОПФР: стимулирующую, направляющую и обучающую.

Стимулирующий вид помощи преимущественно обеспечивает развитие мотивации к выполнению задания, концентрацию внимания на задании, создание положительного эмоционального настроения. Рекомендуются в тех случаях, когда учащийся с ОПФР не начал выполнять задание или выполнил его неверно. Используются приемы похвалы, подбадривания. При необходимости еще раз объясняется суть задания.

Направляющая помощь рекомендуется при возникновении сложностей в определении способа решения учебной задачи и/или средств достижения цели. В этом случае, как правило, используются дополнительные наглядные средства (иллюстрации, таблицы, схемы и др.) или организуются практические действия (задача решается с демонстрацией практических действий).

Обучающий вид помощи предусматривает пошаговое разъяснение или демонстрацию способа выполнения задания.

Принцип объективной оценки учебных достижений учащихся с ОПФР также тесно связан с принципом диагностической основы обучения. Важными факторами эффективности обучения лиц с ОПФР выступают измерение и оценка динамики их развития в той или иной области. В данном

контексте объективность оценки рассматривается с точки зрения точности определения учителем уровня достижений учащихся, степени продвижения ребенка в овладении тем или иным учебным умением.

Оценочная деятельность становится одним из инструментов, позволяющих определить адекватность сформулированных учителем задач, выбранных методов, приемов и средств обучения и при необходимости внести соответствующие коррективы. Как подчеркивается в Концепции развития образования учащихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года, разработанной в Российской Федерации (под общей ред. Н. Н. Малофеева), «оценка должна пониматься как инструмент, не разрушающий отношения ребенка с окружающими и с самим собой, инструмент помощи ребенку и семье в определении точки приложения взаимных усилий ребенка, семьи и специалистов для достижения желаемого результата обучения» [22].

Принцип интеграции профессиональной компетентности специалистов основан на представлении о необходимости объединения психологических, педагогических и методических подходов при организации дифференцированного обучения детей с ОПФР. Поскольку в основе эффективности дифференциации обучения учащихся с ОПФР лежит положение об учете в образовательном процессе их ООП, то важна интеграция усилий педагога-психолога, учителя-дефектолога и учителя для их точного определения и характеристики.

Учет данного принципа возможен при реализации технологии взаимной супервизии, когда все специалисты, осуществляющие образовательный процесс с учащимися с ОПФР, совместно обсуждают актуальные вопросы их обучения и воспитания, осуществляя взаимное консультирование и совместный анализ возникающих трудностей при решении профессиональных задач. Так, педагог-психолог совместно

с учителем-дефектологом изучают и характеризуют особенности психического развития каждого ребенка с ОПФР, определяют его возможности и ограничения. Полученные результаты становятся основой для определения учителем адекватных методических приемов и средств работы, видов педагогической помощи. Учитель-дефектолог выполняет консультирующую функцию, помогая учителю при необходимости адаптировать используемый дидактический инструментарий.

Совместное обсуждение динамики развития учащегося позволяет определить белые пятна в стратегии работы, намеченной на начальном этапе. Формами такой взаимной супервизии могут выступать консультации, беседы, тренинги, педагогические мастерские и т. д.

Реализация принципа интеграции профессиональной компетентности специалистов позволит выстроить конструктивный многовекторный диалог, что обеспечит максимальное качество образования лиц с ОПФР.

Принцип социализационной направленности дифференциации. Целесообразность введения этого принципа обусловлена целевыми ориентирами образования учащихся с ОПФР, определенными на государственном уровне: создание условий для максимальной социальной и образовательной интеграции. В исследованиях российских ученых акцентируется внимание на необходимости обеспечения баланса в формировании академических и жизненных компетенций у лиц с ОПФР на I ступени общего среднего образования.

Овладение учащимся с ОПФР академическими компетенциями, безусловно, важная задача, которая предусматривает формирование базовых знаний и умений, необходимых для освоения содержания образования на последующих этапах. Однако и процесс формирования жизненных компетенций лица с ОПФР должен стать целевым ориентиром для всех педагогических работников, поскольку обеспечивает развитие отношений ребенка с ОПФР с окружающими

взрослыми и сверстниками, качество его включения в социальные отношения. Важными на этом этапе выступают задачи формирования у ребенка с ОПФР умений принять новую социальную роль учащегося, выполнять установленные правила, вступать в коммуникативные отношения.

Решение этих задач требует учета групповых и индивидуальных особенностей учащихся с ОПФР. Трудности в реализации общения и взаимодействия с окружающими будут отмечаться практически у всех детей с ОПФР: с РАС, нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Однако причины этих трудностей разные, что обусловлено структурой нарушения развития.

Известно, что способность к общению основана на возможности ребенка устанавливать контакты с другими людьми на основе восприятия, переработки и передачи информации. Таким образом, необходима как минимум сохранность всех компонентов речевой деятельности: восприятия, понимания и продуцирования.

У учащихся с ОПФР формирование указанных компонентов будет происходить по-разному. Так, у детей с нарушениями зрения сохранено слуховое восприятие речи, однако отмечается отсутствие или искажение точных представлений об окружающей действительности из-за ограничений зрительного восприятия. Это часто приводит к возникновению явления вербализма, когда учащийся использует те или иные слова и выражения без понимания смысла, без соотнесенности с ситуацией (образовательной или коммуникативной).

Для детей с РАС характерна различная степень развития навыков коммуникации: от отсутствия словесной речи, требующей использования средств альтернативной коммуникации, до нормативного речевого развития. У учащихся

этой группы также часто отмечаются вербализм, использование речевых штампов без понимания смысла ситуации.

При нарушении интеллекта существенно затруднено развитие речи как второй сигнальной системы, что выражается в ограниченности лексико-грамматических средств, использовании речевых клише, эхолалии. При слуховой депривации нарушаются в той или иной мере все компоненты речевой деятельности. Следовательно, учащийся с нарушением слуха может недостаточно точно воспринимать речь, испытывать трудности в понимании значений слов и фраз, неправильно конструировать свои высказывания.

Поэтому всем педагогическим работникам важно знать причины возникающих трудностей, адекватно подбирать и реализовывать способы и приемы их преодоления. Как подчеркивает О. И. Кукушкина, «смысл совместного обучения и воспитания дефектологи видят в полезном развитии ребенка усложнении социальной и образовательной среды с учетом его возможностей и ограничений, что делает обязательным индивидуальный подбор варианта совместности, помогающего развитию ребенка, а не препятствующего ему» [25].

МЕХАНИЗМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ

Понятие «механизм» представляет собой междисциплинарную дефиницию, значение которой варьируется в контексте области применения. Анализ научно-педагогических исследований (В. Беклемешев, Е. С. Рапацевич, Н. Л. Торгунская и др.) позволил выделить следующие определения: механизм — это совокупность взаимосвязанных элементов, которые обуславливают порядок реализации педагогической деятельности [49]; механизм — это комплекс процессов или состояний педагогической системы, которые определяют какое-либо явление [45]; механизм — это совокупность взаимосвязанных элементов, которые реализуют способность объекта развиваться и функционировать [7]. Последнее из определений берется за основу процесса дифференциации образования учащихся с ОПФР в контексте реализации принципа инклюзии (на I ступени общего среднего образования).

Определим и охарактеризуем компоненты (блоки) механизма дифференциации образования лиц с ОПФР в контексте реализации принципа инклюзии: целевой, педагогической диагностики, организационный, содержательный, методический, результативный.

Целевой компонент. Дифференциация образовательного процесса в условиях совместного обучения детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников как нельзя лучше

способствует осуществлению личностно ориентированного развития учащихся с ОПФР, учитывая ООП. Реализация дифференцированного подхода способствует умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию любой личности, в том числе с ОПФР. Предусматривается обеспечение социальной направленности образовательного процесса, что означает создание адаптивной среды для организации взаимодействия детей с ОПФР с другими детьми и взрослыми, а также включение в образовательный процесс родителей (законных представителей).

Обязательными условиями совместного обучения являются гуманное, бережное отношение к каждому учащемуся, обеспечение поддерживающего режима, оказание требуемых коррекционно-образовательных услуг. Учащиеся с ОПФР нуждаются в том, чтобы их учили адекватным формам поведения. Но социальное развитие не означает, что ребенок усваивает социальный опыт, нормативное поведение и становится таким, как все. Важно, чтобы он осознал свое индивидуальное отличие, знал собственные вкусы, желания, предпочтения.

Дифференциация образования на основе принципа инклюзии предусматривает:

- учет возможностей учащихся с ОПФР при изучении конкретного учебного предмета, конкретного учебного материала;
- четкую градацию уровней сложности учебного материала: задания не могут быть ориентированы на упрощенный вариант общего среднего образования, должны быть учтены ООП лиц с ОПФР;
- формирование навыков взаимодействия в группе сверстников. Главными условиями являются: обеспечение каждому ребенку положительного самочувствия, комфортности в группе; уважение и принятие каждого ребенка; активное сотрудничество детей с педагогическим работником и друг с другом; усиление положительного имид-

жа учащихся с ОПФР в группе; создание для них ситуаций успеха;

- диагностирование уровня знаний, умений, навыков, способов деятельности, готовности к усвоению учебного материала и социальному взаимодействию.

Блок педагогической диагностики. При осуществлении педагогической диагностики учителю необходимо ориентироваться не на «золотники болезней», а на «пуды здоровья» учащихся с ОПФР (по Л. С. Выготскому), поэтому ключевым становится выявление родителями (законными представителями), учителями-дефектологами сильных сторон и дефицитов у детей с ОПФР в ведущих видах деятельности. Выявление доступных видов деятельности с опорой на ведущий является определяющим в формировании психических новообразований ребенка, поскольку в развитии детей с ОПФР наблюдаются те же ведущие виды деятельности, что и у нормально развивающихся. Однако их становление происходит в осложненных нарушении условиях и имеет особенности.

По А. Н. Леонтьеву, для ведущего вида деятельности характерны два признака: во-первых, в структуре такой деятельности происходят наиболее существенные изменения в психологических особенностях ребенка и, во-вторых, качественные характеристики этих изменений связываются с конкретной возрастной стадией его развития [30]. Роль ведущей деятельности нельзя абсолютизировать, и она рассматривается в контексте формирования основного социокультурного качества личности.

Речь идет о единстве предметной деятельности и социальном значении деятельности как способа организации отношений между людьми (И. А. Коробейников [24]). Любая ведущая деятельность возникает не сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления, внутри данной ведущей деятельности осуществляется подготовка к переходу к следующей. Ее формирование происходит под руководством взрослых в процессе обучения и воспитания.

В процессе диагностической работы необходимым видится определение у учащихся с ОПФР доминантных (ведущих) сенсорных систем, так как построение образовательного процесса должно осуществляться с их учетом. Например, для одних детей («кинестетиков») требуется двигательное подкрепление, для других («визуалов») — наглядное, для третьих («аудиалов») — слуховое. Опора на сильную сенсорную систему и развитие дефицитарной приводит к коррекционному эффекту при соблюдении обязательного условия — приоритетности социального опыта детей.

В процессе совместного обучения и воспитания педагогические работники определяют уровень социализированности и самостоятельности учащихся с ОПФР, навыки социального взаимодействия в гетерогенном классе, положительные и отрицательные тенденции в межличностных отношениях детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников, социальный статус детей с ОПФР в группе сверстников.

Организационный блок включает создание оптимального образовательного пространства с учетом разных интересов, познавательных потребностей, а также возраста учащихся. Актуальным является создание равных условий для проявления инициативы, активности и самостоятельности всеми детьми, снятие всех стрессообразующих факторов. От степени психологического комфорта участников зависят их активность, глубина эмоциональных переживаний, которые влияют на уровень успеваемости, оптимизируют межличностные отношения.

Приведем пример организации дифференцированной работы на уроке в классе совместного обучения с учащимися с нарушениями зрения. В образовательном процессе должны учитываться степень нарушенного зрения, время снижения остроты зрения или его потери, дополнительные ограничения (сужение поля зрения, особенности цветовосприятия, светоощущения и др.).

В процессе обучения детей с нарушениями зрения и нормально видящих сверстников важно правильно организовать

сотрудничество учителя и учащихся. В опыте совместного обучения можно выделить несколько типов сотрудничества.

Один из них — ситуативный, когда учитель только время от времени обращается к учащемуся, так как считает, что последнему многое недоступно, он ограничен в возможностях познания. Этот тип сотрудничества чаще встречается в классах совместного обучения по отношению к незрячим детям.

Другой тип сотрудничества — операциональный. Учитель берет инициативу в свои руки, обучает делать так, как умеет сам: «повторяйте за мной», «делайте, как я», «делайте с моей помощью».

Следующий тип взаимоотношений — личностно-ценностный — можно выразить формулой: «Я верю, что у тебя все получится. Я радуюсь твоему успеху». При таком обучении личность становится самой высокой ценностью. Объектом заботы учителя является учащийся, ему обеспечивается комфортность, создается положительное эмоциональное настроение на уроке. У ребенка совершенствуются уверенность, смелость, самостоятельность. Оптимизация учительско-ученических взаимоотношений предполагает устранение заорганизованности и авторитарного стиля общения.

Поведение незрячих и слабовидящих учащихся в учреждении общего среднего образования часто характеризуется импульсивностью, закомплексованностью, замкнутостью. Ребенок с нарушениями зрения (чаще незрячий) не умеет сотрудничать и не проявляет интереса к окружающим. Учитель обеспечивает многогранный чувственный опыт, организует контакты незрячих и слабовидящих с другими детьми и взрослыми, расширяет жизненное пространство ребенка. Этому содействуют организация совместных наблюдений, проведение экскурсий, использование интерактивных игр и упражнений, нетрадиционных форм работы.

У учащихся с нарушениями зрения количество получаемой информации значительно меньше, чем у их здоровых сверстников; ее восприятие и переработка идет медленнее,

а некоторые объекты вообще остаются вне поля внимания ребенка. Вследствие этого дети с ослабленным зрением могут терять ориентировку в пространстве, затрудняются отслеживать происходящие вокруг изменения, определять объекты и оценивать их признаки, соотносить услышанное с конкретными образами, устанавливать взаимосвязи между объектами. В связи с этим на уроке с нормально видящими детьми можно использовать словесные приемы работы, со слабовидящими — словесные в сочетании с наглядными.

Использование различных видов наглядности (натуральные предметы, реальные объекты, игрушки, муляжи, учебные фильмы, видеофильмы, картинки, практический показ действий) реализует основное методологическое положение об «обходных путях» обучения и развития детей с ОПФР и оказывает помощь педагогическому работнику в более эффективной реализации тех целей и задач, которые он ставит перед занятием.

При педагогическом взаимодействии со слабовидящими детьми необходимо уделять особое внимание разработке раздаточных материалов, текст которых не должен быть слишком сложным. Размер шрифта должен подбираться в соответствии с остротой зрения. Рекомендуемая высота шрифта при остроте зрения 0,05—0,08 — 13 мм; при 0,09—0,1 — 7,5 мм; при 0,2 и выше — 5,6 мм (по Б. К. Тупоногову [50]).

При проведении опроса следует давать задания дозированно, четко и правильно формулируя вопросы. Учителю в процессе проведения урока важно учитывать закономерности динамики умственной работоспособности слабовидящих учащихся: вработывание в урок — 3—5 минут; наиболее интенсивная работа — 10—15 минут; физкультминутка, отдых — 5 минут; эффективная работа — 5—10 минут; снижение работоспособности — 10 минут.

Педагогическому работнику необходимо научиться распознавать признаки интеллектуального и зрительного переутомления и принимать меры по их профилактике. О наступлении зрительного переутомления можно судить по следующим

признакам: приближение текстов к глазам, ухудшение почерка, появление отвлечений, двигательное беспокойство.

Для учащихся с ослабленным зрением характерно появление зрительного утомления к четвертому уроку, к концу пятого урока зрение значительно снижается. С целью предупреждения зрительной и общей утомляемости необходимо соблюдать дозировки зрительной нагрузки. Непрерывная зрительная нагрузка учащихся V—XI классов не должна превышать 20 минут, отдых между периодами зрительного напряжения — не менее 5 минут. У детей с прогрессирующими зрительными заболеваниями дозировка устанавливается врачом-офтальмологом. Соблюдение дозировки зрительной нагрузки может достигаться за счет своевременной смены видов деятельности (прослушивание, тактильная деятельность, движение), включения в работу нескольких анализаторов, проведения специальных упражнений для глаз.

Для детей с нарушением зрения свойственно снижение произвольного внимания, обусловленного нарушением эмоционально-волевой сферы. Они испытывают затруднения при переходе от одного вида деятельности к другому. Вследствие поражения зрительных функций у слабовидящих нарушена целостность восприятия образов отображаемых предметов и действий. При запоминании изучаемого материала на первый план выходит словесно-логическая память. Но вследствие недостаточной значимости объектов и обозначающих их понятий происходит быстрое забывание материала, поэтому представления и знания слабовидящих учащихся о предметах реального мира недостаточны и схематичны.

Само по себе совместное обучение нормально видящих детей и детей с нарушениями зрения не решает всех вопросов их взаимодействия, гармонизации межличностных отношений. Педагогическим работником учитывается то обстоятельство, что все дети боятся того, чего не понимают. Поэтому важно помочь нормально видящим учащимся осознать проблемы тех, кто отличается от них физическими возможностями, прочувствовать опыт детей с нарушениями

зрения. С этой целью моделируются ситуации, в которых обычные дети могли бы себя идентифицировать (отождествлять) с ребенком, имеющим зрительные нарушения, и ощутить меру возникающих у него трудностей.

На уроках нормально видящие учащиеся могут симитировать соответствующие трудности: попытку двигаться, писать и читать шрифт Брайля, выполнять задания с завязанными глазами. Эти действия дают представление о том, что чувствует ребенок с нарушениями зрения. Педагогический работник направляет сочувствие детей на активную деятельность. Учащиеся определяют возможные варианты своей помощи детям с нарушениями зрения. Организуется совместная игровая деятельность, которая позволяет проследить детские симпатии, выявить предубеждения, сформировать умение сотрудничать. Практикуются совместное передвижение с незрячим (например, нормально видящий ребенок может быть сопровождающим незрячему), совместное выполнение практических заданий на уроке (нормально видящий ребенок читает текст — незрячий записывает его).

Учащиеся с нарушениями зрения не всегда отличаются эмоциональной уравновешенностью. Преодоление аффективности (вспыльчивости, обидчивости) обеспечивается педагогическим сопровождением. Например, перенаправление или смена ситуации прежде, чем наступит проблемное поведение, отвлечение ребенка, использование знакомых расслабляющих упражнений.

Таким образом, решение задачи успешного обучения учащихся с нарушениями зрения в учреждении общего среднего образования ориентировано на создание педагогическими работниками специальных условий и адаптацию учебного материала в соответствии с потребностями данных детей.

Использование механизмов дифференцированного обучения в образовательном процессе в контексте реализации принципа инклюзии в образовании обусловлено следующими

особенностями: различным уровнем готовности учащихся к усвоению материала на уроке; разным уровнем их интереса. Таким образом, в зависимости от способа комплектования групп выделяют уровневую и функциональную дифференциацию.

Механизм уровневой дифференциации направлен на организацию обучения каждого учащегося на уровне его индивидуальных возможностей и способностей через систему малых групп, при этом группы формируются по способностям с учетом наличия у детей каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств либо психофизического нарушения. Входящие в состав группы находятся на одном уровне обучения.

В педагогической литературе описывается разное количество уровней подготовки учащихся, но, как правило, в классе совместного обучения одновременно обучаются дети 3—5 уровней. При подготовке к уроку в условиях реализации принципа инклюзии важно понять, с какими категориями детей предстоит работать, при этом необходимо оценить различные аспекты: особенности здоровья, свойства внимания, памяти и т. д. Опираясь на передовой опыт (С. В. Алехина, Н. В. Назарова и др.), предлагаем следующую дифференциацию:

- вид 1: учащиеся с ОПФР могут выполнять задания на одном уровне с нормально развивающимися сверстниками, при этом педагогический работник оказывает сопровождающую помощь (например, уточняет инструкцию к заданию);
- вид 2: учащиеся могут выполнять то же задание, но с адаптированными ожиданиями (например, предлагается решить меньшее количество примеров по математике);
- вид 3: учащиеся могут выполнять то же задание, но с адаптированными материалами (например, условие задачи по математике дополняется схемами, рисунками, фотографиями);

- вид 4: учащиеся могут выполнять другое, параллельное, задание, которое имеет более простое содержание (например, ребенку предлагается решить не задачу, а примеры);
- вид 5: учащиеся могут выполнять практические и функциональные задания (например, предлагается решить задачу, манипулируя предметами (кубиками, машинками и др.), прибавляя или отнимая их).

Использование дифференцированного обучения позволяет каждому учащемуся заниматься в своем темпе и на своем уровне, при этом ребенок может переходить с одного уровня на другой, выбирая все более сложные задания. Таким образом, процесс обучения предполагает активную деятельность каждого учащегося. В ходе дифференцированной самостоятельной работы у учителя появляется возможность оказывать индивидуальную помощь нуждающимся в ней детям, не отвлекая других учащихся класса; обсудить алгоритм выполнения задания; провести текущий контроль.

Механизм функциональной дифференциации — организация работы в группах с распределением функций (обязанностей), когда каждый учащийся вносит свой вклад в общий результат, выполняя свое задание, при этом лицу с ОПФР можно предложить дополнительные задания, вспомогательные материалы и др. При распределении заданий в группе учитываются индивидуальные особенности ребенка.

Для обеспечения физической безопасности детей с ОПФР и эмоционального комфорта педагогический работник вводит правила, определяющие запреты и ограничения. Например, нельзя обижать, дразнить других детей и др. При организации совместных заданий на уроке обязательно продумывается позиция каждого учащегося с ОПФР (его роль в предстоящей работе и степень готовности к ее выполнению). При необходимости проводится дополнительная подготовительная работа.

Содержательный блок. Обучение детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников взаимодействию может

осуществляться в гетерогенных учебных парах: статических (учащиеся, сидящие за одной партой); динамических (учащиеся, сидящие за соседними партами); вариационных (группы учащихся из четырех человек).

Признаками успешной совместной работы являются: наличие единой цели и необходимых условий для каждого; разделение функций и обязанностей; контролирование своей деятельности и других; налаживание сотрудничества и товарищеской взаимопомощи. Приемами организации коллективной работы являются: взаимные диктанты учащихся (один читает по предложениям текст, другой пишет); выполнение индивидуальных заданий с последующей взаимопроверкой. Для стимулирования групповой работы рекомендуются поощрение и создание ситуации успеха, поскольку они особенно значимы для активизации положительных эмоций и желания активно взаимодействовать.

Дифференцированная работа на уроке позволяет включать в деятельность учащихся с различными познавательными возможностями, ценностными установками, физическими данными. Взаимодействие детей является не просто деятельностью в группе для достижения общей цели. Они обучаются способам регулирования взаимоотношений при наличии различных мнений и даже конфликтных ситуаций; овладевают техникой самоуправления, ролевым поведением организатора, руководителя или подчиненного.

В опыте совместного обучения можно выделить несколько способов создания учебных групп для совместного взаимодействия на уроке нормально развивающихся и учащихся с ОПФР на I ступени общего среднего образования. Первый — это объединение учащихся в группы по взаимному выбору. Например, дети разбиваются на пары (тройки) по желанию, а затем с помощью жребия (или по совету педагогического работника) объединяются в несколько больших групп. В результате объединения диад и триад получаются так называемые случайные группы, в которых не преднамеренно будут объединены все учащиеся.

Группа, формируемая по признаку случайности, характеризуется тем, что в ней могут объединяться учащиеся, которые в других условиях никак не взаимодействуют между собой. Работа в таких группах развивает способность приспосабливаться к различным особенностям одноклассников: учащимся с помощью имеющихся человеческих ресурсов нужно решить учебную задачу, поэтому иногда они вынуждены осваивать новые виды деятельности. Временами членам таких объединений приходится брать на себя обязанности и функции, им не свойственные: нужно руководить (в обычных условиях они привыкли быть исполнителями); продуцировать идеи (хотя для них привычнее действовать по образцу); подчиняться требованиям другого (когда они привыкли руководить). Возможны конфликты, решать которые помогает учитель.

Возможно создание группы учащихся для взаимодействия на уроке по определенному признаку. Такой признак задается либо учителем, либо одним учащимся, либо выбирается большинством. Так, можно разделить на группы по первой букве имени; в соответствии с тем, в какое время года родился (на четыре группы); по половому признаку (мальчики, девочки). Указанные способы деления на группы, с одной стороны, позволяют объединить учащихся, которые редко взаимодействуют друг с другом либо вообще испытывают эмоциональную неприязнь, а с другой — изначально задают некоторый общий признак, который сближает. Это создает основу для эмоционального принятия друг друга в группе.

Создание группы учащихся для взаимодействия на уроке может быть также по выбору лидера. Лидер в данном случае может либо назначаться учителем, либо выбираться учащимися класса. Формирование групп осуществляется самими лидерами. Например, они выходят к доске и по очереди называют имена тех, кто действительно способен работать и достигать результатов. Иногда даже дружба и личные симпатии отходят на второй план. В том случае,

если в классе есть явные аутсайдеры, для которых ситуация набора в команду может быть болезненной, лучше не применять этот способ или сделать их лидерами.

Группы учащихся по выбору педагогического работника создаются по некоторому важному признаку, тем самым решаются определенные педагогические задачи. Он может объединить детей с нарушениями развития и обычных сверстников, с близкими интеллектуальными возможностями, со сходным темпом работы, а может, напротив, включить в группу учащихся с различными познавательными возможностями.

В процессе совместной деятельности возможны конфликтные ситуации между детьми. Предлагаем алгоритм их разрешения: определение проблемы, признание ее существования; предоставление всем желающим возможности высказаться о произошедших событиях; коллективная выработка плана действий по выходу из конфликтной ситуации; выполнение решения.

Необходимо подчеркнуть, что детей нужно специально обучать навыкам подгрупповой работы. Основная ее цель — развивать навыки сотрудничества учащихся, ведения дискуссии, нахождения общего решения. Дети стимулируются к творческому поиску различных вариантов решения задачи, что способствует расширению осведомленности учащихся 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, рефлексируют способы групповой работы. На уроках высказываются альтернативные мнения. Вопросы не предполагают единственно правильного ответа, формируют дивергентное мышление и поведение, когда признается возможность наличия двух и более правильных решений.

Педагогический работник стремится создавать на уроке условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве, учит обращаться за помощью, оценивать свои

действия и действия других. Это обеспечивает детям овладение ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формами общения, развивает объективную и субъективную социальность. Объективная социальность выражается в усвоении общепринятых способов межличностного взаимодействия. Субъективная социальность предполагает выявление личной позиции учащегося, его поведения. Продуктом деятельности педагогического работника является формирование объективной и субъективной совместимости, которая вырабатывается в ситуациях игрового и делового межличностного общения и взаимодействия.

В качестве одной из форм организации дифференцированной работы рассматривается игра, которая имеет целевую установку: улучшить общую психологическую атмосферу в классе путем повышения статуса учащихся с ОПФР, попавших в неблагоприятное статусное положение. Задачи: вовлечь детей с низким социометрическим статусом в общественно значимую деятельность; создать ситуации взаимодействия и воздействия лидеров и аутсайдеров друг на друга; повысить самооценку последних; улучшить отношение детей класса к детям с низким социометрическим статусом.

Позиция равного партнерства лидеров и аутсайдеров в различных видах деятельности создает почву для их духовного сближения, более искренних, доверительных отношений и удовлетворения у учащихся с ОПФР на I ступени общего среднего образования с низким социальным статусом потребности в самоуважении. Важно использовать те игры, в которых будут смоделированы жизненные ситуации, созданы условия для взаимодействия и взаимопомощи, сплочивания ее участников. Игра должна охватывать всех, быть интересна и доступна для каждого.

Содержательный блок дифференцированного образования включает умение педагогических работников осуществлять образовательную деятельность со всеми учащимися, что предполагает:

- умение осуществлять анализ образовательных программ, программ коррекционных занятий и их дидактического обеспечения с целью подбора и использования в образовательном процессе с детьми с учетом возраста и принадлежности к определенной нозологической группе;
- умение планировать и проводить уроки, коррекционные занятия по формированию различных видов деятельности, практического и социального опыта, по развитию познавательных возможностей и обеспечению накопления личностных приращений;
- владение общими и специальными дидактическими методами, специальными и специфическими приемами, используемыми в совместном образовательном процессе;
- владение различными способами обучения учащихся учебным умениям и навыкам;
- умение использовать приемы организации учебно-познавательной деятельности;
- владение способами формирования эмоционального компонента в общении с детьми;
- умение осуществлять рефлекссию по результатам профессионально-образовательной деятельности с целью внесения корректировок в методику обучения и воспитания учащихся с учетом состава класса.

Дифференцированная работа может строиться с учетом следующих содержательных требований. У лиц с ОПФР должно развиваться чувственное познание окружающей действительности. Дети с ОПФР могут познавать предметы посредством их рассматривания, ощупывания, опробования, обнюхивания, прослушивания. Дифференцированная работа включает формирование способов обследования предметов (перцептивных действий): как лучше рассматривать предмет, обследовать руками, ориентироваться в пространстве.

Методический блок дифференцированного образования включает знание педагогическими работниками принципов организации и осуществления образовательного процесса с детьми с ОПФР, таких как:

- соотнесение уровня развития ребенка с ОПФР с условно-нормативными показателями конкретного возраста и периода (дошкольный, школьный); определение исходной позиции для начала коррекционно-педагогической помощи и разработки содержания индивидуальной программы развития ребенка после его психолого-педагогического обследования в учреждении образования, оказывающем одновременно коррекционно-развивающую помощь;
- обеспечение принципа удовольствия: стимулирование у ребенка позитивных гедонических (чувственных) переживаний, радости в условиях эмоционального общения и совместной деятельности с окружающими людьми;
- комплексный характер образовательного процесса и коррекционной работы на коммуникативно-деятельностной, полисенсорной основе с учетом структуры нарушения психического и (или) физического развития ребенка;
- системный анализ фактов развития учащегося в условиях междисциплинарного взаимодействия специалистов (педагогов, педагогов-психологов, педагогов социальных, музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре и лечебной физической культуре, медицинских работников) с целью последовательного осуществления коррекционно-педагогической работы на основе индивидуальной программы развития;
- создание развивающей среды, обеспечивающей достойное качество жизни и не ограничивающей активность ребенка в овладении социальными отношениями, познании окружающего мира;
- учет индивидуальных особенностей личности и ее ООП; понимание затруднений учащегося и своевременное фиксирование его достижений; определение уровня актуального (выполняет сам) и зоны ближайшего развития (выполняет с помощью взрослого) и осуществление коррекционно-развивающей работы с учетом исправ-

ления и (или) ослабления психофизических нарушений, указанных в индивидуальной программе;

- педагогический оптимизм и направляющее участие взрослого в совместной деятельности с ребенком и его родителями (законными представителями), позитивное видение развития ребенка и прогностическая оценка содержания, последовательности и результатов учебно-воспитательной и коррекционно-педагогической работы;
- соблюдение педагогической этики в процессе работы с ребенком и семьей; соответствие квалификации педагогического работника требуемым личностным, специальным и профессиональным характеристикам.

Значимым в условиях совместного обучения и воспитания является владение педагогическими работниками методиками обучения и воспитания учащихся различных нозологических групп.

Полисенсорный метод основан на введении в познавательную деятельность лиц с ОПФР многообразных сенсорных ощущений. Это достигается разными приемами. Например, учащиеся с нарушениями зрения учатся:

- соотносить запахи предметов с помещениями и учреждениями общественного назначения: запах пищи — столовая, лекарств — медпункт или поликлиника, стирального порошка — прачечная, бензина — заправка, косметики — парикмахерская и др.;
- по интенсивности запахов предметов оценивать их удаленность от себя (далеко-близко, рядом);
- на основе использования зрительных, обонятельных и вкусовых ощущений определять состав приготовленных блюд, предлагаемых учащимся во время обеда либо в процессе приготовления: состав салата (например, огурец и сметана; помидор и сметана; огурец, помидор и сметана); вид первого блюда (например, борщ, щи, рассольник); состав бутерброда (например, батон,

масло и сыр; хлеб, масло и ветчина; хлеб и паштет и др.); питье (например, сок, вода, компот, кисель, чай, какао);

- определять и называть добавки в чае (например, лимон, ромашка, мята); определять, из какого фрукта приготовлен сок (например, яблоко, слива, помидор, виноград, апельсин, грейпфрут) и т. д.

Интерактивный метод основан на активном взаимодействии, использовании интерактивного диалога. Учащиеся делятся впечатлениями и рассказывают о своем любимом занятии. Совместно разрешаются конфликты. Например, ребенок с ОПФР поссорился с другом. Предлагаются для выбора варианты решений: а) попробуйте извиниться и помириться; б) попросите что-нибудь у друга, после поблагодарите его за оказанную услугу с выражением дружелюбия; в) попробуйте включить друга в совместную деятельность.

Метод алгоритмизации в педагогической работе предполагает составление и использование алгоритмов (системы элементарных операций, выполняемых в определенной последовательности, служащей для решения в данном конкретном случае коррекционных задач). В соответствии с алгоритмом организуются различные виды деятельности, способствующие социализации ребенка (формируются умения самообслуживания, организуется деятельность детей в жизненных ситуациях).

Например, алгоритм развития пространственного восприятия включает следующие направления работы:

а) формирование представлений о частях собственного тела, которые служат ориентиром для определения пространственного расположения предметов;

б) определение расположения предметов в пространстве на основе наглядно-практических ориентиров (частей тела, движений);

в) включение пространственного восприятия и пространственных представлений в практическую деятельность;

г) развитие пространственного восприятия на основе наглядно-образных ориентиров (схемы собственного тела, графических обозначений на плоскости);

д) обозначение на плоскости пространственных направлений;

е) выполнение заданий на основе наглядно-образных ориентиров (условных обозначений, графически обозначенных направлений).

Результативный блок предусматривает владение педагогическими работниками умениями:

- создавать условия для коммуникационного обмена в процессе совместного обучения детей с ОПФР и обычных;
- обеспечивать включенность родителей (законных представителей) в деятельностьное образование, т. е. создавать условия и предоставлять возможность для взаимодействия родителей (законных представителей) и педагогических работников с целью обеспечения для учащихся адекватных средовых условий — эмоционально комфортных, поддерживающих и стимулирующих успешность в овладении разнообразными видами деятельности (игровой, досуговой, познавательной, учебной, трудовой и др.) и социальным поведением;
- выполнять аналитическую деятельность по оценке результативности образования детей с ОПФР в условиях реализации принципа инклюзии;
- осуществлять анализ результативности адаптации и модификации образовательной и социальной среды, методов и приемов работы с целью обеспечения ситуации успеха каждому ребенку;
- использовать методики мониторинга достижений учащихся.

Организация образования на компетентностной основе, повышение объективности оценивания делают актуальной уровневую дифференциальную оценку качества образования. В связи с реализацией принципа инклюзии предметом

обсуждения являются преимущества и недостатки индивидуализированной и дифференцированной оценки результатов образования. Уровневые стандарты с выделением количественных (от частичного до полного освоения) и качественных (от освоения знаний, навыков, умений до применения в нестандартных ситуациях) уровней позволяют дифференцированно оценивать учебные достижения учащихся.

Учебные достижения по уровням учащихся с ОПФР могут оцениваться интегрально с учетом уровня обучаемости и уровня обученности. Уровень обучаемости рассматривается как динамичный, изменяющийся параметр, зависящий от патобиологических детерминант и от социальных условий. С его помощью объективно определяются результативность обучения, личностные возможности и достижения учащегося. Выделяются три уровня обучаемости:

- уровень 1 — репродуктивный: учащийся воспроизводит изученное по образцу и с помощью учителя;
- уровень 2 — прикладной: ребенок демонстрирует понимание материала и умение его применять на практике, не выходя за рамки изученного, но умея быть самостоятельным в повседневной жизни;
- уровень 3 — творческий: дети способны решать проблемы, выходящие за рамки программных требований, они могут самостоятельно осваивать материал.

Оценка уровня обучаемости включает также выявление и отслеживание мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение); успешности прослеживания причинно-следственных связей; понимания нового материала и применения его в измененной ситуации (перенос навыков и умений).

Уровневое дифференцированное оценивание обученности можно осуществлять в контексте деятельности, социализационной и творческой составляющих. Деятельностная обученность устанавливается по следующим критериям и показателям: оценка формируемых операций, действий, умений, способов деятельности и обобщенных способов деятельности,

в том числе и их соответствие требованиям предполагаемой доступной профессионально-трудовой деятельности; оценка подготовленности к самостоятельной или направляемой самостоятельной жизни.

Социализационная обученность устанавливается на основе оценки умения включаться в социальное взаимодействие; владения социально-востребованным поведением, соответствующим нормам и правилам, приемлемым в данном обществе, социальными компетенциями.

Творческая подготовленность и успешность устанавливаются на основе оценки творчества в когнитивной сфере, художественно-творческой, изобразительной, театрально-сценической деятельности.

Таким образом, успешность образования определяется на основе уровневого оценивания обучаемости и решения реальных жизненных задач, т. е. пяти оценок обучаемости: функциональной (деятельностной) и социализационной подготовленности; включенности в социальное взаимодействие; проявления творческих задатков; способности к самостоятельной или направляемой самостоятельной деятельности. Педагогическому работнику важно не наказывать, а помогать учащимся учиться на ошибках, фиксировать продвижение относительно самих себя, побуждать к приложению усилий для достижения определенной цели, констатировать позитивные достижения.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ

В Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года подчеркивается, что современными тенденциями образования лиц с ОПФР являются «обеспечение доступности и вариативности получения образования различными категориями детей с ОПФР с учетом их образовательных потребностей, создание специальных условий получения образования на всех уровнях основного образования и в системе дополнительного образования детей и молодежи, реализация принципа инклюзии в образовании, в том числе формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса» [23, с. 6].

На этапе I реализации концепции, в 2021—2025 годах, одним из направлений работы планируется совершенствование научно-методического обеспечения образования лиц с ОПФР с целью достижения равного доступа к качественному образованию с учетом возрастных, индивидуальных образовательных потребностей.

Дифференциация в контексте реализации принципа инклюзии в образовании предполагает обучение в одном классе, по одной учебной программе и учебному пособию, однако все учащиеся могут усваивать материал на разных уровнях, при этом обязательно учитываются ООП и возможности лиц с ОПФР.

Рассматривая дифференциацию в контексте реализации принципа инклюзии в образовании, нужно уточнить следующее:

- по характеру протекания процессы дифференциации могут быть как управляемыми, так и стихийными. Стихийность дифференциации образования для лиц с ОПФР часто связана с отсутствием необходимых пособий, учебных материалов, методических рекомендаций для учителей, отсутствием у педагогов-практиков необходимых профессиональных компетенций. Вместе с тем несистематическое, время от времени осуществляемое дифференцированное обучение не является результативным;
- количеству учитываемых свойств учащихся дифференциация может быть: однокритериальная, многокритериальная, персональная. Основания дифференциации учебного процесса — индивидуальные особенности учащихся. Если они конкретизированы, то становятся критериями дифференциации. По отношению к лицам с ОПФР правомерно говорить о персональной дифференциации, когда учитываются ООП конкретного ребенка;
- объекту, подлежащему отбору, дифференциация является селективной (отбору подлежат дети с ОПФР) в противовес элективной (когда выбирается профиль, предметы, уровень изучения и т. д.);
- срокам обучения дифференциация может быть замедленной (пятилетний срок обучения в начальном звене) либо соответствующей норме;
- содержанию, требованиям, результатам обучения дифференциация может быть одно- или разноуровневой. По предмету могут быть как единые требования, так и разные, в зависимости от получаемого учащимся образования или наличия ООП;
- количеству детей дифференциация может быть групповой или индивидуальной. В случаях когда в классе несколько лиц с ОПФР с разной структурой нарушения, применяется индивидуализированно-групповая работа.

Начало обучения в учреждении общего среднего образования и освоения учебной деятельности — это сензитивный период для усвоения информационных процессов как основы познавательной деятельности. Содержанием жизни учащегося становится усвоение знаний, общих для всех детей. Происходит осознание учебной задачи и формирование средств ее решения. Поэтому очень важно, чтобы содержание учебного материала было доступно и понятно ребенку, предлагалось с учетом его ООП. Только в этом случае будет заложен фундамент результативности обучения на последующих этапах. Очень важно обеспечить учащихся с ОПФР именно на I ступени общего среднего образования разноуровневым содержанием, вариативными дидактическими материалами, которые лежат в основе дифференцированного обучения.

Включение детей с ОПФР в общий образовательный процесс обуславливает необходимость учета разных вариантов нарушений развития. В свою очередь, это предполагает полиморфную реализацию стратегий адаптации учебного материала; учет способов восприятия учебной информации, темпа деятельности учащихся, специфики развития их познавательных процессов.

В соответствии со статьей 86 Кодекса Республики Беларусь об образовании научно-методическое обеспечение образования включает: учебно-программную документацию образовательных программ; программно-планирующую документацию воспитания; учебно-методическую документацию; учебные, научные и иные издания; контрольно-измерительные материалы; информационно-аналитические материалы; методические указания по разработке учебно-программной документации образовательных программ.

В образовательном процессе в контексте принципа инклюзии используются единые учебно-программная документация образовательных программ и учебные издания. Дифференциация содержания образования относится к процессу обучения, в связи с этим программно-планирующую доку-

ментацию воспитания и информационно-аналитические материалы не будем рассматривать как составляющие научно-методического обеспечения. Таким образом, в данном разделе остановимся на характеристике учебно-методической документации.

Предлагается следующая структура научно-методического обеспечения дифференциации образования учащихся с ОПФР на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии:

а) диагностический инструментарий по изучению компонентов учебной деятельности, определяющих дифференциацию образовательного процесса на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании;

б) алгоритмы создания календарно-тематического планирования по учебным предметам на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии;

в) методические рекомендации по адаптации учебного материала для учащихся с ОПФР, обучающихся на I ступени общего среднего образования, по учебным предметам;

г) методические рекомендации по обеспечению дифференциации образовательного процесса в ходе организации самостоятельной работы учащихся с ОПФР, обучающихся на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии.

Принцип единства диагностической и коррекционной помощи детям с ОПФР является одним из основополагающих в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике. Он предполагает, что задачи коррекционно-педагогической работы могут быть решены только на основе диагностики, определения прогнозов психического развития и оценки потенциальных возможностей ребенка. Нельзя осуществлять коррекцию, не проведя диагностику развития учащегося. В связи с этим полагаем, что первым

компонентом научно-методического обеспечения дифференциации образования лиц с ОПФР является **диагностический инструментарий по изучению компонентов учебной деятельности.**

Педагогическое сообщество постепенно переходит от медицинской модели понимания инвалидности, когда учитывается только собственно медицинский аспект, к социальной модели понимания инвалидности, когда акцент делается на функционировании человека. Учащиеся с одинаковыми медицинскими диагнозами могут иметь разные ООП, а значит, возникает необходимость в создании разных специальных условий для их образования. Пришло время учитывать эти особенности, максимально индивидуализировать учебный процесс.

В условиях современной психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК) используют Международную статистическую классификацию болезней и проблем, связанных со здоровьем, одиннадцатого пересмотра (МКБ-11). Заключение, которое выдается современной ПМПК, не включает описание ООП и специальных условий обучения и воспитания в учреждении образования. Однако в связи с реализацией принципа инклюзии в образовании назревает необходимость в такой форме заключения ПМПК, которая бы учитывала его специфику. Стратегия специального образования изначально выстраивается на соблюдении специальных условий. Обучение детей с ОПФР будет невозможным в контексте реализации принципа инклюзии, если не будут учтены такие условия для каждой конкретной категории учащихся с нарушениями развития.

Заключение должно содержать информацию об ООП ребенка, специальных условиях его обучения и воспитания в учреждении образования; собственно педагогический диагноз. В этом случае педагогический работник в учреждении образования будет иметь общие представления об ООП учащегося, связанных с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, функций опорно-двигательного аппарата; расстройст-

вом аутистического спектра, и о тех специальных условиях, которые нужно создать для эффективного обучения.

Далее необходимым становится феноменологический (углубленный) этап изучения учащегося с ОПФР на базе конкретного учреждения образования, где он обучается. Его цель: выявление индивидуальных особенностей ребенка, характеристик его познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, личности, которые свойственны только данному учащемуся и должны приниматься во внимание при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ним. Суть данной диагностики определяется не только констатацией негативных факторов, но в первую очередь выявлением интеллектуального и личностного потенциала.

В контексте дифференциации содержания образования в рамках феноменологической диагностики важной видится именно диагностика компонентов учебной деятельности такого учащегося. Это обратная связь с ребенком, которая показывает ход учения, его затруднения и достижения, возникшие в процессе усвоения материала, а также развитие познавательных и иных способностей.

Педагогическая диагностика обучаемости, проблем нарушений обучения, оценка навыков и умений ребенка в соответствии с возрастом и программой обучения — это целый ряд процессов, помогающих педагогическому работнику организовать свою дальнейшую деятельность. Она включает в себя не просто констатацию того или иного достигнутого результата, а показывает все стороны дидактического процесса, проводится с помощью разных нестандартизированных методик, тестовых заданий, позволяющих определить актуальный уровень развития ребенка и его зону ближайшего развития. Это дает возможность определить индивидуальную стратегию обучения каждого учащегося.

На основе заключения ПМПК, где описаны ООП, специальные условия обучения, а также комплексной педагогической диагностики компонентов учебной деятельности

педагогическими работниками могут конструироваться лично-сти ориентированные маршруты обучения и воспитания детей с ОПФР в конкретном учреждении образования, реализующем принцип инклюзии.

Содержание диагностического инструментария по изучению компонентов учебной деятельности, определяющих дифференциацию образовательного процесса на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании, может включать: диагностику мотивации, общеучебных умений и навыков, самоконтроля, самооценки.

А. К. Маркова рассматривает учебную мотивацию как первый компонент учебной деятельности. При анализе учебной мотивации важно изучить мотивы, побуждающие ребенка овладевать знаниями, навыками и умениями, которые могут быть внешними или внутренними. Если побудителями учебной деятельности являются внешние стимулы (например, поощрение, награда, наказание), то она будет только средством для достижения других целей (например, избежание наказания). Если же учащийся относится к учебной деятельности как к основной цели, то говорят о наличии у него внутренней мотивации [36].

В работах Л. И. Божович описаны две большие категории учебных мотивов. К первой относятся познавательные интересы детей (познавательные мотивы). Вторая связана с потребностями ребенка в общении с другими людьми, их оценке и одобрении, с желанием учащегося занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений (широкие социальные мотивы). Показано, что все виды мотивов тесно связаны между собой и формируются в непосредственной зависимости друг от друга. Анализируя учебную деятельность, важно учитывать всю структуру мотивационной сферы личности [6].

Таким образом, в структуру диагностического инструментария по изучению компонентов учебной деятельности, определяющих дифференциацию образовательного процесса

на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии, может входить диагностика мотивации.

Учебная деятельность имеет свою структуру. Д. Б. Эльконин выделил в ней несколько взаимосвязанных компонентов: учебную задачу, учебные действия, действия контроля и оценки [62].

Учебная задача — подлежащий усвоению учащимся материал. Существенный элемент учебной задачи — ее цель, содержанием которой служит способ действия.

Учебные действия — это действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и воспроизводится образец. Соотнесение учебных действий с психической деятельностью учащихся позволяет выделить такие их разновидности, как перцептивные, мнемические, мыслительные, интеллектуальные. Каждое из этих действий распадается на ряд более мелких.

Перцептивные действия включают опознание, идентификацию, анализ внешнего вида объектов; мнемические — предполагают запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию. Мыслительные действия содержат сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию. Выполняя учебные действия, учащиеся осваивают предметный способ действия. Совокупность учебных действий образует способ решения учебной задачи. Именно сформированность способов учебной работы является главным показателем зрелости учебной деятельности.

Действие контроля — это сопоставление воспроизведенного действия и его результата с образцом. Благодаря контролю происходит окончательное овладение ребенком усваиваемым способом. Действие контроля позволяет характеризовать всю учебную деятельность как управляемый ребенком произвольный процесс, который определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько контролем за выполнением действий в соответствии с образцом. Первоначально контроль за

выполнением учебных действий осуществляет учитель. Он разделяет полученный результат на определенные элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит их с характером учебных действий. Постепенно, по мере овладения контролем у учащихся развивается самоконтроль.

Действие оценки — это определение того, насколько ребенок достиг результата, степени усвоения материала. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения задачи и насколько результат учебных действий соответствует их цели. В школьной практике процесс оценивания выступает либо в форме развернутого суждения, в котором педагогический работник обосновывает отметку, либо в свернутой форме, как прямое выставление балла. Его оценка служит основой для формирования самооценки учащегося в учебной деятельности.

Выделенные Д. Б. Элькониным первый и второй компоненты учебной деятельности позволяют говорить о необходимости такого раздела в диагностическом инструментарии по изучению компонентов учебной деятельности, как диагностика общеучебных умений и навыков. Срез-тесты состояния общеучебных умений и навыков позволят выявить, как учащийся с ОПФР усвоил задачу и при помощи какого способа ее выполнил, как формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия, может ли ребенок воспроизводить образец. Третий компонент учебной деятельности связан с диагностикой самоконтроля, соответственно, могут быть предложены оценочные карты уровня самоконтроля лица с ОПФР. Четвертый компонент учебной деятельности предполагает диагностику самооценки: в качестве инструментария может быть предложен опросник по определению уровня самооценки.

Усвоение учащимися усложняющихся форм самоконтроля и самооценки является психологической основой для формирования их самостоятельной работы. Вот почему эти компоненты учебной деятельности подлежат обязательному

изучению. Без понимания специфики самоконтроля и самооценки ребенка с ОПФР невозможно организовать его самостоятельную деятельность.

Выбор методов педагогической диагностики зависит от коммуникативности ребенка, трудностей адаптации в новых условиях, тревожности, сензитивности, других индивидуальных особенностей, целей и задач обследования. Основным методом является педагогический эксперимент, позволяющий определить этап в возникновении трудностей, компенсаторные возможности, степень и характер помощи и наметить пути коррекции.

Педагогическое обследование учебной деятельности включает задания, построенные на учебном материале. Состояние школьных навыков позволяет изучить ребенка в процессе деятельности. Педагогический работник, наблюдая работу учащегося при выполнении задания, оценивает состояние его навыков, способность к использованию подсказки, помощи извне, критичность и адекватность к полученным результатам; степень дисциплинированности, настойчивости в выполнении, а также определяет трудности, мешающие ребенку учиться.

Календарно-тематическое планирование является традиционным компонентом научно-методического обеспечения образовательного процесса на уровне общего среднего образования. Оно позволяет систематично реализовывать поставленные цели, а также регламентирует деятельность учителя по выполнению программного материала. Планирование — это заблаговременное определение порядка, последовательности осуществления работы с указанием необходимых условий, используемых средств, форм и методов. От того, насколько продуманно, грамотно осуществлено планирование, зависит эффективность воспитательно-образовательной работы в целом.

При планировании педагогический работник учитывает уровень своей работы, выделяет цели и задачи на определенный временной период; соотносит их с возрастным составом

класса, программой обучения; представляет результаты работы, которые должны быть достигнуты к концу планируемого периода; выбирает оптимальные пути, средства, методы, помогающие добиться поставленных целей, а значит, получить планируемый результат.

Совокупность взаимосвязанных основных и специальных образовательных программ и соответствующих им образовательных технологий определяет дифференциацию содержания образования учащихся с ОПФР. Календарно-тематическое планирование позволяет увидеть прогнозируемый результат, является основой для качественной работы педагогического работника.

Практика педагогической деятельности показывает, что организация работы по составлению календарно-тематического планирования по обеспечению инклюзивного образования остается одним из недостаточно проработанных звеньев в системе образования. Педагогические работники учреждений, реализующих принцип инклюзии в образовании, испытывают организационные, методические затруднения. Специфика работы по данному направлению в контексте принципа инклюзии в образовании состоит в том, что календарно-тематическое планирование выстраивается с учетом разных уровней развития детей, когда они изучают одну и ту же тему на уроке, но получаемая ими информация должна быть адекватна личному образовательному маршруту.

Учителю нужно учитывать особенности нормально развивающихся детей, а также ООП их сверстников разных нозологических групп (в лучшем случае это учащиеся с одним нарушением, в худшем — их может быть и три), при этом педагогический работник не имеет специального (дефектологического) образования. Именно по этой причине в научно-методическое обеспечение дифференциации образования лиц с ОПФР в контексте реализации принципа инклюзии необходимо внести алгоритмы создания календарно-тематического планирования по всем учебным предметам. Данные алгоритмы станут подспорьем в работе каждого

учителя, позволят не допустить ошибок на первом этапе образовательного процесса по дифференциации, отбору содержания и методов работы с учащимися с ОПФР, а следовательно, педагогические работники учтут возможные трудности, что приведет к более качественному образованию всех детей.

Методические рекомендации по разным видам деятельности, как правило, всегда входят в структуру научно-методического обеспечения образовательного процесса. Это рекомендации к выполнению какой-либо работы, последовательности действий. Их задача — показать наиболее эффективные, рациональные варианты, образцы действий применительно к определенному виду деятельности. В научно-методическое обеспечение дифференциации образования учащихся с ОПФР на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании предлагаем включить два варианта таких рекомендаций: методические рекомендации по адаптации учебного материала по учебным предметам и методические рекомендации по обеспечению дифференциации образовательного процесса в ходе организации самостоятельной работы.

Если разработка алгоритма календарно-тематического планирования помогает педагогическому работнику прогнозировать результаты, то предложенные методические рекомендации позволяют в соответствии с возможностями лиц с ОПФР провести непосредственно урок, используя приемы адаптации и модификации учебного материала, специфику организации самостоятельной работы.

Методические рекомендации по адаптации учебного материала по учебным предметам для учащихся с ОПФР необходимы, поскольку наличие у детей ООП предполагает решение развивающих, профилактических и коррекционных задач, что, в свою очередь, обуславливает необходимость обучения педагогических работников учреждений общего среднего образования методам и приемам специальной педагогики.

Существует несколько подходов к обучению детей с нарушениями в развитии в условиях реализации принципа

инклюзии. В последнее время предметом обсуждения все чаще становятся обучение, основанное на принципах универсального дизайна, и обучение, основанное на дифференциации (адаптации и модификации учебного материала) в соответствии с ООП ребенка.

Универсальный дизайн, или дизайн для всех, — это дизайн определенной среды, средств коммуникации, программ и услуг, позволяющий их применять всем людям, несмотря на возраст, способности и другие особенности. Универсальный дизайн в образовании помогает подобрать такие учебные материалы и стратегии организации образовательного процесса, которые учитывают особенности развития разных детей.

Разрабатывая учебную программу и учебные материалы на основе универсального дизайна, педагогический работник анализирует, какие барьеры могут возникнуть у учащегося на пути освоения знаний и какие его потребности необходимо удовлетворить: физические — через вспомогательные технологии; когнитивные, организационные, мотивационные — через эффективное преподавание. Универсальность достигается предоставлением ребенку с ООП различных альтернатив, вариантов внутри гибких учебных модулей. Эти альтернативы изначально встроены в учебный материал и методику его преподавания, а не добавляются к ним позже. В этом отличие универсального дизайна от дифференцированного обучения, которое осуществляется на основе изменения готовых единых программ, исходя из оценки индивидуальных потребностей ребенка.

Универсальный дизайн в образовании является новым, малоразработанным, но очень перспективным направлением при реализации принципа инклюзии в образовательном процессе. В настоящее время мы еще не имеем достаточных теоретических знаний и методических компетенций, чтобы написать методические рекомендации по организации образовательного процесса на основе принципов универсального дизайна в образовании. Это дело будущего. Вместе с тем уже накоплен определенный опыт, позволяющий пред-

ложить включить методические рекомендации по адаптации учебного материала по учебным предметам для учащихся с ОПФР в научно-методическое обеспечение дифференциации образования на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии.

К числу ключевых компетенций педагогического работника учреждения, реализующего принцип инклюзии в образовании, можно отнести владение способами реализации дифференцированного подхода при определении основных компонентов образовательного процесса: целеполагания, содержания, методов, приемов, средств, инструментов оценки результатов учебной деятельности учащихся.

В последнее время в психолого-педагогической литературе поднимается проблема успешного овладения лицами с ОПФР образовательными программами в рамках инклюзивного образования. В этих работах указывается на необходимость адаптации учебного материала для некоторых нозологических групп (А. А. Еремина, Е. Н. Моргачева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова, О. В. Загуменная, А. В. Хаустов и др.). Однако системных исследований, проведенных в Республике Беларусь, в рамках отечественной системы образования еще крайне мало.

Методические рекомендации по адаптации учебного материала для учащихся с ОПФР, обучающихся на I ступени общего среднего образования, дают ответ на ключевой вопрос, как осуществить дифференциацию содержания образования.

Ход урока зависит от того, насколько тема понятна и доступна для детей с разными образовательными потребностями, как усвоили учащиеся предыдущий материал, какой этап обучения берется за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль за знаниями, умениями и навыками). Если у всех учащихся в классе общая тема, то изучение материала идет фронтально и они получают знания того уровня, который определен их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений

и навыков проводятся на разном дидактическом материале, подобранном для каждого учащегося индивидуально (карточки, упражнения из учебника или учебного пособия, тексты на доске, алгоритмы).

Если на уроке в силу ООП совместная работа невозможна, то в этом случае учитель сначала работает с группой нормально развивающихся детей, а лица с ОПФР в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного материала. Затем для закрепления нового материала учитель дает классу самостоятельную работу, а в это время занимается с группой учащихся с ОПФР (проводит анализ выполненного задания, объясняет новый материал). При необходимости он может использовать для объяснения непонятных или трудноусваиваемых элементов содержания программного материала инструкционные карточки, в которых изложен алгоритм действий ребенка, различные дифференцированные задания и упражнения.

Все это возможно, только если у учащихся с ОПФР сформирован навык самостоятельной работы. Однако теоретические исследования и практика работы показывают, что такие дети имеют низкую степень самостоятельности. Лицам с ОПФР свойственно неумение направлять свои усилия на решение поставленной задачи, осмысливать ее, определять способ выполнения и производить необходимые действия.

На вопрос «Как в этих условиях организовать самостоятельную работу учащихся с ОПФР?» отвечают **методические рекомендации по обеспечению дифференциации образовательного процесса в ходе организации самостоятельной работы учащихся с ОПФР**, обучающихся на I ступени общего среднего образования (на уроках, коррекционных занятиях, в процессе самоподготовки), в контексте реализации принципа инклюзии. Этим объясняется их необходимость в составе научно-методического обеспечения.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

4.1. Диагностический инструментарий по изучению общеучебных умений и навыков, самоконтроля

Диагностика состояния общеучебных умений и навыков учащихся с ОПФР. К приоритетным задачам на I ступени общего среднего образования относится формирование у учащихся универсальных учебных действий, определяющих успешность их обучения и воспитания на последующих ступенях. Реализация принципа инклюзии в образовании означает включение всех детей без дискриминации в совместный образовательный процесс, что обуславливает необходимость определения путей и средств дифференциации образовательного процесса.

Известно, что основой дифференциации в образовании выступает педагогическая диагностика, результаты которой позволяют учителю определить необходимые механизмы адаптации содержания, методических приемов и средств обучения с учетом актуальных возможностей и потенциала развития ребенка. Разработка диагностического инструментария, позволяющего изучить актуальное состояние компонентов учебной деятельности учащихся в контексте реализации принципа инклюзии в образовании, строится с учетом специфики развития разных нозологических групп лиц с ОПФР и их ООП.

Одним из важных этапов мониторинга качества учебной деятельности учащихся выступают срез-тесты, позволяющие оценить актуальный уровень сформированности определенных знаний, умений и навыков в контрольный период времени. Важность использования такого инструмента в условиях реализации принципа инклюзии в образовании определяется тем, что эффективность обучения лиц с ОПФР обусловлена точностью оценки их актуальных возможностей и потенциала, от которых зависит выбор стратегии и механизма адаптации содержания, методических приемов и средств обучения конкретного учащегося. Кроме того, срез-тест является тем средством, которое позволяет вовремя зафиксировать возникшие дефициты в обучении (осуществить промежуточный контроль) и определить пути и средства их устранения.

К факторам, влияющим на результативность обучения, относятся уровень и качество сформированности общеучебных умений и навыков, которые составляют основу любого процесса обучения. Это определяет целесообразность диагностики актуального состояния общеучебных навыков всех учащихся в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.

В контексте настоящего исследования в основу положена классификация общеучебных умений и навыков Н. А. Лошкаревой, которая выделила следующие группы:

а) учебно-организационные (организация учебного места, принятие учебных задач, выбор способа решения учебной задачи, планирование и др.);

б) учебно-интеллектуальные (анализ, сравнение, обобщение, классификация и др.);

в) учебно-информационные (работа с учебным пособием, текстом, дополнительными источниками информации, справочными материалами, видео- и аудиоматериалами);

г) учебно-коммуникативные, включающие три основных подкласса с учетом вида речевой деятельности:

□ письменная речь (умения оформлять письменные работы, писать диктанты, сочинения и изложения и др.);

- устная речь (умения отвечать на вопросы, пересказывать);
- учебное слушание (умения смыслового восприятия).

Известно, что для всех учащихся с ОПФР характерны в той или иной мере выраженные особенности познавательной деятельности, влияющие на качество овладения общеучебными умениями и навыками. Следует учитывать, что категория детей с ОПФР неоднородна, включает разные нозологические группы, также неоднородные по своему составу.

Описывая особенности познавательной деятельности детей с ОПФР, исследователи выделяют модально-неспецифические, характерные для всех детей с ОПФР, и модально-специфические, свойственные определенной нозологической группе. С учетом этого положения разработан диагностический инструментарий, включающий оценочные чек-листы, заполнение которых производится учителем (группой учителей) на основе наблюдений за деятельностью учащихся, а также по результатам выполнения ими тестовых учебных заданий.

На основе наблюдений анализируется сформированность у лиц с ОПФР учебно-организационных, учебно-интеллектуальных, учебно-информационных (за исключением работы с текстом) групп умений. Изучение актуального состояния учебно-коммуникационных умений осуществляется с использованием традиционных контрольных видов работ (чтение и пересказ текста, ответы на вопросы по содержанию текста, диктант, изложение, сочинение). Таким образом, разработка специфического стимульного материала не требуется. Возможна (при необходимости) адаптация речевого материала, выступающего в качестве стимульного. Однако сама процедура проведения педагогической диагностики общеучебных умений и навыков имеет определенную специфику, требует создания специальных условий с учетом возможностей и потребностей учащихся с ОПФР.

Определенной спецификой характеризуется и результат педагогической диагностики. Как правило, изучение общеучебных умений и навыков у детей с нормативным развитием результируется в определении уровня их сформированности. Для качественной организации процесса обучения

лиц с ОПФР необходимо не столько и не только определить уровень сформированности общеучебных умений и навыков, но и дать им качественную характеристику, что позволит учесть выявленные затруднения в последующем процессе обучения. В связи с этим на основе анализа выявленных возможностей и дефицитов составляется характеристика ООП учащихся с ОПФР в овладении общеучебными умениями и навыками.

Для изучения *учебно-организационных умений* (регулятивных и познавательных) используются оценочные листы, заполнение которых производится преимущественно на основе пролонгированного наблюдения учителя (учителей) за действиями учащегося. Однако это не исключает при необходимости использования прямых заданий-инструкций («Открой учебное пособие на странице 10»; «Достань из рюкзака пенал» и т. д.).

Основными критериями оценки учебно-организационных умений выступают:

1) полнота выполненного действия;

2) степень самостоятельности ребенка (самостоятельно, самостоятельно по алгоритму, с пошаговой словесной инструкцией, с использованием наглядного алгоритма, по показу и т. д.).

Ниже представлен чек-лист для оценки учебно-организационных умений (табл. 1).

Таблица 1

**Чек-лист для оценки актуального уровня
учебно-организационных умений учащихся с ОПФР**

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение организовать свое рабочее пространство (подготовка и уборка)	Организует самостоятельно в соответствии с расписанием дня	
	Организует самостоятельно в соответствии с представленным алгоритмом (словесным, наглядным)	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
	Организует по словесной инструкции	
	Организует при пошаговой словесной инструкции	
	Организует при пошаговой инструкции, сопровождаемой наглядными средствами или показом	
	Организует с опорой на наглядный план действий	
	Организует частично (пропускает элементы либо не завершает действие)	
	Не организует	
Умение самостоятельно ориентироваться в расписании занятий	Умение сформировано	
	Необходима направляющая помощь взрослого (комментарии, словесные инструкции)	
	Умеет ориентироваться при условии дублирования стандартного расписания наглядным	
	Необходима направляющая помощь взрослого даже при использовании наглядного расписания	
	Необходимо пошаговое предъявление элементов расписания	
	Умение не сформировано. Необходима целенаправленная работа по формированию взаимосвязи «цель — результат»	
Умение пользоваться личными адаптивными средствами в разных ситуациях (слуховой аппарат, средства для увеличения изображений и т. д.)	Умение сформировано	
	Необходима направляющая помощь взрослого	
	Необходим регулярный внешний контроль со стороны взрослого	
	Необходима помощь взрослого (совместные действия)	
	Умение не сформировано	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение поднимать руку	Поднимает руку осознанно, в соответствии с учебной ситуацией	
	Поднимает руку по подражанию другим учащимся (без определенной цели), не оценивает адекватно свои потребности и возможности	
	Поднимает руку с опорой на визуальную подсказку	
	Не поднимает руку	
Умение работать с учебными принадлежностями (выбирать необходимую принадлежность из числа имеющихся, открывать учебное пособие на нужной странице и др.)	Работает с учебными принадлежностями адекватно	
	Работает адекватно только с часто используемыми, хорошо знакомыми учебными принадлежностями	
	Работает при наличии демонстрации образца действия	
	Работает при наличии визуальной подсказки	
	Работает при пошаговом предъявлении визуальных подсказок	
	Работает при использовании совместных действий	
	Умение не сформировано	
Умение принимать и выполнять учебные задачи и инструкции	Принимает без затруднений	
	Принимает хорошо знакомые часто используемые учебные задачи	
	Принимает задачу при наличии комментария, дополнительных разъяснений	
	Принимает при наличии образца выполнения	
	Не принимает	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение выполнять задание до конца	Выполняет все задания до конца	
	Выполняет до конца только при наличии внешнего контроля	
	Выполняет до конца только при наличии пошагового наглядного плана	
	Прерывает выполнение задания, не восстанавливает логику событий самостоятельно	
	Не выполняет	
Умение обращаться за помощью при затруднении	Сформировано	
	Обращается за помощью избирательно	
	Обращается за помощью только при наличии внешнего стимула (побуждения взрослого, который зафиксировал наличие затруднения)	
	Не обращается за помощью, но принимает ее, если кто-то оказывает	
	Не обращается за помощью и не принимает ее	
Умение организовывать свободное время на перемене	Сформировано	
	Требуется внешняя помощь	
	Включается в отдельные виды деятельности, предложенные взрослым или сверстниками	
	Не выполняет даже при наличии помощи	
Умение планировать деятельность	Сформировано	
	Необходима регулятивная помощь со стороны учителя	
	Может составить план на основе представленной в письменном или наглядном виде последовательности действий	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
	Не устанавливает логику событий самостоятельно	
	Не ориентируется в готовом плане	
Умение работать в паре	Сформировано	
	Умеет работать в паре при наличии руководства (инструкций, в том числе пошаговых) со стороны взрослых	
	Умеет работать в паре при наличии направляющих действий со стороны сверстника	
	Не умеет работать в паре (не сформировано представление о поочередности действий, распределении ролей), но во взаимодействие со сверстниками вступает	
	Категорически отказывается от парного взаимодействия	
Умение работать в группе	Сформировано	
	Умеет работать в группе при наличии руководства (инструкций, в том числе пошаговых) со стороны взрослых	
	Умеет работать в группе при наличии направляющих действий со стороны сверстника	
	Не умеет работать в группе, но демонстрирует готовность к такому взаимодействию	
	Категорически отказывается от работы в группе	
Умение подводить итог своей деятельности на уроке	Умеет перечислить виды выполненных работ	
	Перечисляет виды выполненных работ с опорой на наглядно представленный план	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
	Выбирает из наглядно представленного плана перечень выполненных действий	
	Включает в перечень выполненных действий избыточные	
	Не умеет установить последовательность выполненных действий и обобщить результаты	

Актуальное состояние *учебно-информационных умений* также диагностируется на основе наблюдения учителя (группы учителей). Используются те же критерии, что и при оценке учебно-организационных умений (табл. 2).

Таблица 2

**Чек-лист для оценки актуального уровня
учебно-информационных умений учащихся с ОПФР**

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение найти текст, ориентируясь на оглавление или названные страницы	Находит текст самостоятельно	
	Находит текст с помощью взрослого по пошаговой словесной инструкции	
	Находит текст с помощью взрослого с показом необходимых действий	
	Не находит текст	
Умение пользоваться аппаратом ориентировки в учебном пособии	Ориентируется в учебном пособии самостоятельно: умеет пользоваться вопросами, заданиями и образцами	
	Ориентируется в аппарате ориентировки учебного пособия с помощью взрослого	
	Действует по подражанию одноклассникам	
	Умение не сформировано	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение работать с устным текстом		
Восприятие устного текста	Умеет воспринимать устный текст	
	Качество восприятия устного текста зависит от диктора	
	Воспринимает устный текст фрагментарно	
	При возникновении затруднений восприятия обращается за помощью	
	Не способен воспринимать устный текст	
	При предъявлении устного текста постоянно отвлекается, не может концентрировать внимание	
	Качество восприятия зависит от объема текста, предъявляемого непрерывно	
	Есть объективные ограничения в восприятии речевой информации на слух	
Понимание устного текста	Умение сформировано	
	Анализирует содержание устного текста по заданию учителя	
	При наличии непонятных слов или выражений задает уточняющие вопросы	
	Правильно выполняет задания по содержанию текста	
	Отвечает на вопросы к тексту	
	Испытывает трудности при ответах на вопросы, требующие установления логических связей	
	Отвечает только на вопросы фактического характера	
	Для ответа на вопросы по тексту необходима дополнительная помощь (наглядные опоры, опорные слова и т. д.)	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение работать с письменным текстом		
Восприятие письменного текста	Умеет читать текст правильно, осознанно, в нормальном темпе	
	Умение читать сформировано недостаточно: снижена скорость чтения	
	Умение читать сформировано недостаточно: нарушает звуко-слоговую структуру слов	
	Умеет читать выборочно по заданию учителя	
	Способен комментировать текст и его смысловые части	
Понимание письменного текста	Умение сформировано	
	Анализирует содержание письменного текста по заданию	
	При наличии непонятных слов или выражений задает уточняющие вопросы	
	Правильно выполняет задания по содержанию текста	
	Отвечает на вопросы к тексту	
	Испытывает трудности при ответах на вопросы, требующие установления логических связей	
	Отвечает только на вопросы фактического характера	
Умение работать со справочной литературой	Самостоятельно ориентируется в справочной литературе, умеет пользоваться	
	Пользуется справочной литературой с направляющей помощью взрослого	
	Пользуется справочной литературой с опорой на наглядно представленный алгоритм	
	Действует по подражанию одноклассникам	
	Умение не сформировано	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение работать с нетекстовой информацией	Умеет извлекать информацию из рисунка, схемы, таблицы самостоятельно	
	Извлекает информацию из рисунка, схемы, таблицы с помощью учителя (наводящие вопросы, инструкции)	
	Извлекает информацию из рисунка, схемы, таблицы с помощью учителя частично	
	Умение не сформировано	
	Требуется создание специальных образовательных условий для работы с нетекстовой информацией (например, использование объемных изображений для детей с нарушениями зрения)	
Умение получать (воспринимать и понимать) информацию из видео- и аудиоисточников	Умеет извлекать информацию из видео- и аудиоисточников самостоятельно	
	Извлекает информацию из видео- и аудиоисточников с помощью учителя	
	Извлекает информацию из видео- и аудиоисточников с помощью учителя частично	
	Умение не сформировано	
	Требуется создание специальных образовательных условий для работы с информацией из видео- и аудиоисточников (например, создание акустических условий для детей с нарушением слуха)	
Умение находить информацию в сети Интернет	Умеет пользоваться средствами Интернета самостоятельно	
	Пользуется средствами Интернета с направляющей помощью взрослого	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
	Пользуется средствами Интернета при наличии внешней пошаговой инструкции	
	Не умеет пользоваться средствами Интернета	
	Требуется создание специальных образовательных условий для работы с информацией из средств Интернета (например, наличие специальных приспособлений для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата)	

Диагностика *учебно-интеллектуальных умений* (анализ, сравнение, обобщение, классификация и др.) проводится с использованием диагностических заданий, направленных на изучение каждой из указанных мыслительных операций. Учитывая специфику развития познавательной деятельности учащихся с ОПФР, следует предусматривать выполнение определенных действий на наглядной основе. При проведении диагностики сформированности данной группы умений у таких детей рекомендуется использовать диагностический инструментарий, разработанный Е. А. Стребелевой, Е. А. Екжановой [14; 48].

Изучение актуального состояния *учебно-коммуникативных умений* у учащихся с ОПФР требует учета их возможностей и дефицитов в разных видах речевой деятельности. Для того чтобы избежать формализма при проведении педагогической диагностики умений этой группы, следует знать и учитывать те трудности, которые могут испытывать лица с ОПФР разных нозологических групп в коммуникативной деятельности. Важной является не только фиксация тех или иных трудностей, но и понимание причин, их обуславливающих. При одинаковых внешних проявлениях те или иные

особенности речевой деятельности могут быть обусловлены разными механизмами.

Как уже было отмечено, стимульным материалом для диагностики учебно-коммуникативных умений выступают традиционные виды работ. Следует учитывать, что успешность выполнения заданий учащимися с ОПФР определяется в том числе уровнем сформированности компонентов речевой деятельности (восприятие, понимание, воспроизведение).

Например, ошибки восприятия могут быть обусловлены разными причинами:

- дефицитарностью собственно рецептивной деятельности (невозможность воспринимать звуковую информацию определенного частотного спектра и силы при нарушении слуха);
- нарушением концентрации внимания (у учащихся с расстройствами аутистического спектра, нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью и др.);
- нарушением скорости обработки речи (у детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом);
- нарушением процессов звуко-буквенного анализа (у учащихся с тяжелыми нарушениями речи);
- особенностями оперативной памяти: для части детей с ОПФР характерно снижение объема запоминания «здесь и сейчас». Такой учащийся не может удержать в памяти целое предложение (а иногда и словосочетание), что в письменной работе проявляется в пропусках слов, словосочетаний, а иногда и целых фраз.

У большинства учащихся с ОПФР будут наблюдаться трудности, связанные с репродуктивным и продуктивным воспроизведением связного высказывания, обусловленные спецификой развития восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения, сложностью анализа личных воспоминаний, ограниченностью социального опыта и др. Для некоторых лиц с ОПФР (например, с РАС) характерны сложности ориентировки во времени, что также отражается на качестве связных высказываний.

Чек-лист для оценки актуального состояния учебно-коммуникативных умений учащихся с ОПФР представлен в таблице 3.

Таблица 3

**Чек-лист для оценки актуального состояния
учебно-коммуникативных умений учащихся с ОПФР**

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение начать и поддерживать разговор, выразить намерение, высказать просьбу, завершить разговор	Умение сформировано	
	Необходима мотивирующая помощь взрослого для решения коммуникативной задачи	
	Не владеет достаточными языковыми средствами для реализации умения	
	Необходимы вспомогательные средства для осуществления коммуникации	
	Необходимы средства альтернативной и поддерживающей коммуникации	
Умение воспринимать текстовую информацию	Воспринимает точно	
	Допускает слуховые ошибки, проявляющиеся в пропусках элементов (звуков, слов, фраз)	
	Допускает слуховые ошибки, проявляющиеся в заменах одних элементов другими: не сходных по акустическим признакам — сходными по звучанию	
	Восприятие нарушено, что связано со снижением концентрации внимания	
	Привносит речевой материал, не соответствующий исходному тексту	
Умение адекватно интерпретировать воспринятую текстовую информацию	Адекватно интерпретирует текстовую информацию, предусмотренную учебной программой	
	В целом адекватно понимает содержание воспринятого. Испытывает незначительные затруднения в установлении некоторых видов логических связей	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
	Точно понимает только фактический материал (без установления логических связей)	
	Испытывает затруднения в понимании фактического материала текста	
	В случае непонимания задает уточняющие вопросы	
	Не пытается уточнить содержание непонятого материала	
	Характерно буквальное восприятие речевого материала с переносным значением и/или скрытым смыслом	
Умение писать под диктовку (концентрировать внимание на дикторе, воспринимать речевой материал, удерживать в памяти определенный объем и воспроизводить в письменной речи)	Умение сформировано	
	Необходимо постоянное мотивирующее воздействие, способствующее концентрации внимания	
	Отмечаются трудности, обусловленные дефицитом восприятия	
	Возникают затруднения, связанные с недостаточной концентрацией внимания	
	Отмечаются трудности, связанные со снижением объема оперативной памяти	
	Есть трудности моторного характера	
	Необходимо создание специальных условий, обеспечивающих возможность письма (освещение для учащихся с нарушениями зрения, специальные адаптирующие приспособления для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и т. д.)	
Умение отвечать на вопросы	Умение сформировано	
	Допускает единичные ошибки при ответах на вопросы	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
	Умеет отвечать только на вопросы по фактическому содержанию речевого сообщения или на вопросы, близкие жизненному опыту (с вопросительными словами «кто?», «что?», «что делает?», «куда?», «какой?» и т. д.).	
	Отвечает на вопросы на установление логических связей только при направляющей помощи учителя	
	Не способен отвечать на вопросы, предусматривающие установление логических связей	
	Испытывает затруднения при ответах на вопросы по фактическому содержанию	
	Не умеет отвечать на вопросы по фактическому содержанию	
	Необходима наглядная опора, обеспечивающая восприятие вопроса (дактилология или письменная форма речи для детей с нарушением слуха, пиктограммы для детей с РАС и др.)	
Умение репродуктивно воспроизводить программу связного сообщения (изложение, пересказ)	Владеет умением воспроизводить репродуктивно программу связного сообщения	
	Умение репродуктивного воспроизведения текстового сообщения сформировано относительно. В целом программа сообщения передается, однако некоторые важные компоненты усечены. Иногда нарушается логика передачи событий	
	Воспроизводит репродуктивно программу текстового сообщения с опорой на план (словесный, наглядный)	
	Воспроизводит репродуктивно программу текстового сообщения с опорой на план только с постоянной направляющей помощью учителя	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
	Умение репродуктивного воспроизведения текстового сообщения сформировано частично. Не все важные смысловые звенья воспроизведены, частично нарушена логика	
	Умение репродуктивного воспроизведения текстового сообщения не сформировано: воспроизводит набор фраз вместо связного текста	
	Умение репродуктивно передавать программу связного сообщения не сформировано (называются лишь отдельные слова, фразы)	
	Привносит новый речевой материал из собственного опыта (не соответствующий по содержанию исходному тексту)	
Продуктивное воспроизведение связных высказываний (сочинения)	Умение сформировано	
	Умеет составлять продуктивные связные высказывания с направляющей помощью учителя	
	Составляет связное сообщение с опорой на план (словесный, наглядный)	
	Составляет связное сообщение с опорой на план и направляющую помощь учителя	
	Составляет связное сообщение с опорой на последовательно предъявляемые компоненты наглядно представленного плана	
	Умение продуцировать связные сообщения сформировано недостаточно: нарушена логика событий, тема не завершается и др.	
	Не продуцирует связные сообщения	
	Продуцирует псевдосообщения	

Умения	Характеристика актуального состояния сформированности умения	Отметка
Умение оформлять письменные ответы в соответствии с принятыми нормами	Умение сформировано	
	Допускает незначительные ошибки при самостоятельном оформлении	
	Оформляет с опорой на образец	
	Оформляет правильно при направляющей помощи учителя	
	Требуется пошаговая, дозированная помощь	
	Умение не сформировано	
Умение осуществлять отбор лексико-грамматических средств при воспроизведении связных сообщений	Адекватно отбирает лексические и грамматические средства, правильно оформляет связные высказывания	
	Адекватно отбирает лексические и грамматические средства, допускает единичные аграмматизмы	
	Осуществляет отбор языковых средств при помощи учителя	
	Умеет выбирать лексические средства в ситуации ограниченного наглядного выбора	
	Правильно отбирает слова, однако не умеет их правильно сочетать при построении предложений	
	Употребляет слова не в соответствии с их лексико-грамматическими характеристиками (замещает части речи, путает значения слов и т. д.)	
	Характерно явление вербализма: учащийся воспроизводит знакомые речевые конструкции без учета контекста, ситуации	
	Отмечается выраженный дефицит лексико-грамматических средств	

Условия проведения педагогической диагностики актуального состояния общеучебных умений и навыков у учащихся с ОПФР

Эффективность диагностических процедур зависит от условий их проведения. Особенно важным это требование является для проведения педагогической диагностики актуального состояния сформированности учебных умений и навыков у учащихся с ОПФР.

Необходимо учитывать:

- 1) способы предъявления диагностических заданий;
- 2) характер используемых инструкций;
- 3) виды помощи ребенку.

Условия проведения педагогической диагностики определяются возможностями конкретного учащегося и его ограничениями. Например, для всех детей с нарушением слуха будут характерны в той или иной мере выраженные ограничения слухового восприятия звуковой информации: от способности воспринимать на слух лишь ограниченный объем речевой информации (низко- и среднечастотный спектр звучаний) до затруднений восприятия шепотной речи и плохо слышимых звуков (шипящих, свистящих, глухих) на расстоянии более двух метров. Это означает, что предъявление диктанта, текста изложения и любой другой речевой информации следует осуществлять на слухо-зрительной основе, обеспечивая возможность для зрительного восприятия.

Важным будет также создание адекватных акустических условий: соблюдение оптимального для конкретного учащегося расстояния для восприятия, учет необходимости особого пространственного расположения диктора с учетом специфики слухопротезирования (например, при односторонней кохлеарной имплантации — только со стороны протезированного уха).

Для учащихся с нарушениями зрения и нарушением функций опорно-двигательного аппарата при предъявлении

письменных работ актуальным будет обеспечение соответствующими адаптирующими приспособлениями для письма, создание адекватных условий освещения и т. д.

Для учащихся с РАС, нарушением функций опорно-двигательного аппарата необходима специальная организация рабочего места (ограничители и приспособления, способствующие фиксации тетради на парте, фиксации рабочей позы ребенка и др.).

Следует учитывать утомляемость, характерную практически для всех лиц с ОПФР. Это означает, что при проведении педагогической диагностики необходим учет динамики умственной работоспособности, а также дозировки различных видов нагрузки (зрительной, слуховой, интеллектуальной). Не следует проводить диагностические процедуры в конце рабочей недели, после уроков, а также в начале рабочего дня.

Особое значение имеет структура используемых инструкций и способ их предъявления. Для преобладающего большинства учащихся с ОПФР рекомендуется использовать расчлененные однокомпонентные инструкции, что создает условия для их эффективного восприятия и понимания. При предъявлении инструкций необходимо учитывать особенности оперативного запоминания ребенка: при игнорировании этого требования может быть сделан неадекватный вывод о неспособности выполнить задание, в то время как затруднения будут обусловлены другими причинами.

Для учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, РАС, нарушением слуха, нарушениями зрения и так далее может потребоваться дозирование заданий. С целью повышения концентрации внимания для отдельных лиц с ОПФР необходимо проводить диагностику в ситуации «один на один».

Поскольку проведение диагностических процедур предусматривает возможность использования разных видов помощи (в том числе наглядных опор), следует учитывать специфику познавательного развития учащихся с ОПФР. Так,

осуществляя отбор наглядных опор для детей с нарушениями зрения, следует учитывать потребность ребенка в интенсивности освещения, использовании увеличительных приборов, объемных или рельефных изображений и т. д. Для учащихся с РАС, нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью, тяжелыми нарушениями речи и так далее актуальна потребность в использовании адаптированных вариативных инструкций. Адаптация предусматривает упрощение лексико-грамматических средств (для обеспечения доступности по содержанию), членение сложных инструкций на простые.

Используемые виды помощи также дифференцируются. Это может быть повторная инструкция; использование письменной формы речи или дактилологии, средств альтернативной коммуникации; предъявление образца выполнения задания; использование совместных действий, алгоритмов (словесных и наглядно представленных); пошаговое предъявление алгоритма действий и др.

Таким образом, проведение педагогической диагностики общеучебных умений и навыков у учащихся с ОПФР требует создания специальных условий, которые дифференцируются с учетом актуальных возможностей и дефицитов конкретного ребенка.

Результаты педагогической диагностики общеучебных умений и навыков у учащихся с ОПФР

Результатом педагогической диагностики актуального состояния общеучебных умений и навыков у лиц с ОПФР выступает характеристика их ООП, которые определяются на основе выявленных возможностей, ограничений и дефицитов. Именно ООП являются основой для дальнейшего планирования образовательного процесса с конкретным учащимся, определения тех специальных условий, которые обеспечат достижение цели. Приведем некоторые примеры (табл. 4).

Таблица 4

Примерные варианты оформления результатов педагогической диагностики актуального состояния общеучебных умений и навыков у учащихся с ОПФР

Актуальное состояние умения (выявленные дефициты)	Возможные варианты ООП учащихся с ОПФР
Организует свое рабочее место частично: пропускает элементы либо не завершает действие	В направляющей словесной инструкции; сигнальных опорах (наглядно представленном плане действий), способствующих улучшению ориентации на рабочем поле и рабочем месте; пошаговом словесном комментировании для организации рабочего поля; потребности в поощрении и др.
Не поднимает руку на уроке	В формировании адекватного образа «я», самоидентификации учащегося; целенаправленном формировании умения (моделировании подобных ситуаций, использовании совместных и сопряженных действий и др.); использовании индивидуальных правил и визуальных подсказок (например, пиктограмм); кодовом слове, запускающем механизм действия, и др.
Не умеет принимать и выполнять учебные задачи и инструкции	В дополнительных комментариях к учебной задаче; поэтапном предъявлении инструкции к заданию (пооперационно); кратких одноступенчатых инструкциях; образцах выполнения заданий и др.
Принимает хорошо знакомые, часто используемые учебные задачи	В обеспечении повторяемости учебной задачи; использовании алгоритма действий при введении нового вида учебной задачи; использовании пошагового наглядно представленного алгоритма действий при введении нового вида учебной задачи; комментировании действий при решении учебной задачи и др.

Актуальное состояние умения (выявленные дефициты)	Возможные варианты ООП учащихся с ОПФР
Прерывает выполнение задания, не восстанавливает логику событий самостоятельно	В наглядном пошаговом плане действий; внешнем контроле со стороны взрослого (или сверстника при организации парной или групповой работы); использовании подкрепления для поддержания мотивации; дозировании количества и объема заданий и др.
Не обращается за помощью, но принимает ее, если кто-то оказывает	В определении своей роли как учащегося (осознании потребностей); введении правил, регулирующих отношения ребенка со сверстниками и взрослыми; целенаправленном формировании умения (например, на основе моделирования ситуации) и др.
Не умеет организовывать свободное время на перемене	В мотивировании к реализации какого-либо действия; зоне уединения; использовании карты выбора (перечня возможных действий на перемене); введении правил, регулирующих отношения ребенка со сверстниками и взрослыми, и др.
Не умеет планировать свою деятельность	В осознании режимов работы на уроке (использовании учителем четкого алгоритма «целеполагание — отчет»: «Мы будем... (рисовать)» — «Что мы делали?» — «Рисовали»); использовании визуального расписания деятельности на уроке (с использованием кармашков «Будем делать» — «Выполнено») и др.
Не воспринимает адекватно устный текст	В создании адекватных акустических условий восприятия (оптимальное расстояние, исключение фонового шума, пространственное расположение диктора);

Актуальное состояние умения (выявленные дефициты)	Возможные варианты ООП учащихся с ОПФР
	предварительном формировании адекватных слуховых образов слов и фраз для облегчения их восприятия в связной речи; дозировании объема связных высказываний, предъявляемых непрерывно; параллельном использовании наглядности для повышения мотивации к восприятию устного текста; организации предварительной словарной работы для обеспечения понимания незнакомых и малознакомых слов и последующего их восприятия; регулировании темпа предъявления материала; предварительном восприятии текста до изучения на уроке и др.
Трудности понимания устного текста	В усилении визуализации (использовании предметных и сюжетных картин, видеоматериалов, драматизации), обеспечивающих понимание фраз из текста; организации предварительной словарной работы для обеспечения понимания незнакомых и малознакомых слов и последующего их восприятия; работе над смысловыми полями слов для обеспечения понимания сочетания слов во фразах; систематических упражнениях по формированию умения устанавливать логические связи; адаптации содержания текста в соответствии с индивидуальными ООП
Отвлекается при выполнении письменных работ	В формировании мотивации к письменным видам работ; целенаправленной организации внимания; использовании подкрепления для полного выполнения задания и др.

Актуальное состояние умения (выявленные дефициты)	Возможные варианты ООП учащихся с ОПФР
Недостаточно сформировано умение воспроизводить программу связного сообщения (пересказ, изложение)	В адаптации содержания связного текста (изменении объема, упрощении лексико-грамматических средств и др.); использовании плана (словесного, наглядного); использовании опорных слов и фраз; проведении целенаправленной работы по расширению и коррекции словарного запаса и т. д.

Оценочные карты уровня самоконтроля

Самоконтроль является структурным элементом любого вида деятельности и направлен на предупреждение возможных или коррекцию уже совершенных ошибок. Самоконтроль относится к универсальным учебным действиям, обеспечивающим качество образования.

Актуальность формирования навыков самоконтроля в условиях реализации принципа инклюзии в образовании обусловлена тем, что для учащихся с ОПФР характерна недостаточная сформированность всех компонентов учебной деятельности, что логично приводит к невозможности контролировать ее результаты. У большинства лиц с ОПФР отмечаются снижение мотивации к учебной деятельности, трудности ее планирования, регуляции и контроля, неумение адекватно определить причины допущенных ошибок; недостаточно сформировано умение регулировать свои эмоции, что часто проявляется в использовании нежелательных форм поведения.

К труднодостижимым регулятивным универсальным действиям для учащихся с ОПФР (РАС, интеллектуальной недостаточностью, синдромом дефицита внимания и гиперактивности и др.) относятся умения адекватно воспринимать оценку учителя и сверстников, реагировать на проигрыш. Внешний контроль результатов деятельности со стороны учителя, указание на допущенные ошибки могут привести

к еще большему снижению у ребенка желания учиться, проявлению неадекватных ответных реакций. В связи с этим формирование умений самоконтроля относится к числу наиболее важных задач.

Как известно, выделяют несколько видов самоконтроля: предварительный (оценивается готовность к выполнению задания), процессуальный (производится промежуточная оценка результатов в процессе выполнения задания) и итоговый (предусматривает соотнесение цели и достигнутого результата).

Учитывая специфику познавательного и личностного развития учащихся с ОПФР (недостаточную концентрацию внимания, особенности запоминания, специфику мыслительной деятельности, несформированность образа «я» и др.), действенным средством оценки степени сформированности умений самоконтроля и последующего их формирования могут выступить учебные карты самоконтроля, которые потом подвергаются супервизии со стороны учителя.

В зависимости от цели в учебных картах фиксируется алгоритм действий учащегося на протяжении всего урока или при выполнении определенного задания. Форма представления содержания в них может быть различной: в виде письменного текста, рисунков, схем, символов, пиктограмм или сочетания перечисленных вариантов (например, рисунок, сопровождаемый подписью).

Вариант оформления карты определяется характером учебного действия, содержанием учебного материала, уровнем сформированности умения и возрастом учащихся. Так, карта самоконтроля может содержать пооперационный алгоритм выполнения отдельного вида работы (решение задачи, создание поделки, выполнение упражнения и т. д.) или же включать обобщенный перечень действий в течение урока. В процессе выполнения самоконтроля ребенок должен зафиксировать выполнение действий и/или дать оценку полученному результату. На начальных этапах оценку

выполненного действия учащийся осуществляет с использованием, например, смайликов. Постепенно формируется умение осуществлять балльную оценку.

Приведем примеры вариативных карт самоконтроля (табл. 5—8).

Таблица 5

Карта № 1. Работа на уроке

№ п/п	Этапы работы		Отчет о выполнении		Оценка
			сделал сам	сделал с помощью учителя	
1.	Буду читать рассказ				
2.	Буду отвечать на вопросы				
3.	Буду рисовать рисунок				
4.	Буду выполнять задание в тетради				
5.	Буду записывать домашнее задание в дневник				

Таблица 6

Карта № 2. Работа над задачей

№ п/п	Этапы работы	Отметка о выполнении	Оценка
	Открой учебное пособие на странице 10		
	Найди задачу 2		
	Прочитай условие задачи		
	Прочитай вопрос		
	Запиши условие задачи в тетрадь		
	Реши задачу. Запиши решение в тетрадь		
	Запиши ответ		

Таблица 7

Карта № 3. Работа над задачей

№ п/п	Этапы работы	Отметка о выполнении	Оценка
	Открой учебное пособие на странице 10		
	Прочитай задачу 7		
	Запиши условие задачи в тетрадь		
	Реши задачу. Запиши решение в тетрадь		
	Запиши ответ		

Карты самоконтроля, заполненные учащимися, обязательно анализируются учителем. В таблице 8 приведены примерные критерии и показатели оценки сформированности навыков самоконтроля у учащихся с ОПФР.

Таблица 8

**Примерные критерии и показатели оценки сформированности
умений самоконтроля у учащихся с ОПФР**

Критерии	Показатели
Умение адекватно оценить степень сложности задания	Адекватно оценивает степень сложности задания. При необходимости обращается за помощью
	Адекватно оценивает степень сложности задания. За помощью обращается неохотно
	Принимает любую задачу. Степень сложности способен оценить только в процессе выполнения задания. При возникновении сложностей обращается за помощью к учителю или сверстникам
	Принимает любую задачу. Степень сложности способен оценить только в процессе выполнения задания. За помощью самостоятельно не обращается
	Принимает любую задачу. Степень сложности способен оценить только в процессе выполнения задания. Помощь не принимает
	Не оценивает адекватно степень сложности задания
Умение принимать стимулирующие указания к самоконтролю	Адекватно принимает указания к самоконтролю. При необходимости обращается за помощью
	Адекватно принимает указания к самоконтролю, но за помощью не обращается
	Стимулирующую помощь принимает, но не способен удержать в памяти соответствующие инструкции
	Стимулирующую помощь принимает, способен выполнить соответствующие корректирующие действия только при пошаговом предъявлении алгоритма
	Стимулирующую помощь принимает, но не способен выполнить самокоррекцию, так как не владеет соответствующими способами решения учебной задачи

Критерии	Показатели
	Неохотно принимает стимулирующие указания к самоконтролю, но при их наличии выполняет соответствующие действия
	Неохотно принимает стимулирующие указания к самоконтролю и не выполняет соответствующие учебные действия
	Категорически не принимает стимулирующие указания к самоконтролю
Наличие проявлений промежуточного самоконтроля при выполнении задания	В процессе выполнения любого задания проверяет правильность выполнения сам или обращается за помощью
	В процессе выполнения задания делает попытки промежуточного самоконтроля, но не всегда владеет адекватными способами его осуществления. При затруднениях обращается за помощью
	Владеет самоконтролем на уровне практических действий. Трудности возникают на этапе сличения результата речемыслительной деятельности с образцом
	Выполняет промежуточный самоконтроль только при внешнем мотивирующем воздействии
	Демонстрирует попытки промежуточного самоконтроля, но не владеет способами. Обращается за помощью
	Демонстрирует попытки промежуточного самоконтроля, но не владеет способами. За помощь не обращается, но готов принять ее
	Демонстрирует попытки промежуточного самоконтроля, но не владеет способами. За помощь не обращается. Помощь не принимает
	Действия промежуточного самоконтроля неустойчивы
	Не способен осуществить промежуточный самоконтроль

Критерии	Показатели
	Особенности промежуточного самоконтроля зависят от уровня владения учащимся содержанием учебного материала
Умение использовать адекватные способы коррекции допущенных промежуточных ошибок	Владеет способами коррекции ошибок. Исправляет самостоятельно
	Не всегда владеет способами коррекции ошибок. При необходимости обращается за помощью
	Для коррекции ошибок необходим наглядный алгоритм
	Для коррекции ошибок необходима пошаговая инструкция с комментариями
Умение осуществлять итоговый самоконтроль (сличать результат с поставленной учебной задачей)	Умение сформировано
	Для осуществления итогового самоконтроля необходима направляющая помощь учителя
	Для осуществления итогового самоконтроля необходим пошаговый алгоритм с указанием конкретного способа действия
	На стимулирующую помощь учителя откликается, но самоконтроль осуществить не может или может не всегда (не владеет способами)
	Итоговый самоконтроль осуществляет только при наличии пошаговой помощи с комментариями
	Итоговый контроль не осуществляет, результат с заданием не сличает

Результаты диагностики актуального состояния умений самоконтроля (предварительного, текущего и итогового) у учащихся с ОПФР выступают основой для планирования работы по его формированию.

4.2. Диагностический инструментарий по изучению мотивации, самооценки

Термин «мотивация» используется во всех областях психологии и педагогики, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека в различных видах

деятельности, в том числе учебной. Мотивация представляет собой сложный процесс побуждения человека к определенному поведению и деятельности под воздействием внутриличностных и внешних факторов.

Мотивация — результат многоступенчатого взаимодействия внутреннего мира ребенка — прежде всего его потребностей и стимулов, способных удовлетворить эти потребности, а также ситуации, в которой осуществляется восприятие стимула и появляется активность, направленная на его получение [7, с. 103].

Л. И. Божович считает, что мотивация — индивидуализированный механизм соотнесения внешних и внутренних факторов, определяющий способы поведения данного индивида [6, с. 87].

Из определений понятия разными исследователями можно сделать вывод о том, что мотивация — это процесс стимулирования ребенком себя на деятельность, направленную на достижение индивидуальных и общих целей. Мотивация учебная определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность. Во-вторых — организацией образовательного процесса. В-третьих — субъектными особенностями учащегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие со сверстниками и т. д.). В-четвертых — субъектными особенностями педагогического работника и, прежде всего, системой его отношений к учащемуся. В-пятых — спецификой учебного предмета.

Формирование мотивации учения ребенка с ОПФР на I ступени общего среднего образования имеет специфические особенности, которые необходимо учитывать при организации целенаправленной комплексной помощи данной категории детей. Главной особенностью является доминирование

мотива избегания неприятностей, сопровождающегося повышенным состоянием тревожности и различными страхами. В систему условий, обеспечивающих формирование мотивации к учению детей с ОПФР на I ступени общего среднего образования, входит в первую очередь своевременное выявление факторов и причин несформированности мотивов учебной деятельности.

Приведем примеры диагностического инструментария, позволяющего выявить особенности мотивационно-потребностной сферы, а также причины их возникновения.

Индивидуальные мотивационные карты

Методика изучения учебной мотивации учащихся с ОПФР I—IV классов

При составлении индивидуальных мотивационных карт для учащихся I—IV классов были сохранены основные подходы методики М. Р. Гинзбурга. Формулировка вариантов окончания каждого неоконченного предложения и его балльная оценка учитывают наличие шести мотивов (внешнего, игрового, получения отметки, позиционного, социального, учебного).

Детям сообщается инструкция: «Для окончания каждого предложения выбери один из предлагаемых ответов, который подходит для тебя больше всего. Рядом с выбранным ответом поставь знак “+”». (Предложения и варианты ответов могут зачитываться и фиксироваться педагогическим работником.)

1. Я учусь в школе, потому что...
 - а) так хотят мои родители;
 - б) мне нравится учиться;
 - в) чувствую себя взрослым;
 - г) люблю хорошие отметки;
 - д) хочу получить профессию;
 - е) у меня хорошие друзья.
2. Самое интересное на уроке...
 - а) игры и физкультминутки;
 - б) хорошие оценки и похвала учителя;

- в) общение с друзьями;
- г) ответы у доски;
- д) познание нового и выполнение задания;
- е) подготовка к самостоятельной жизни.

3. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...

- а) получить хорошую отметку;
- б) больше знать и уметь;
- в) мне покупали красивые вещи;
- г) у меня было больше друзей;
- д) меня любила и хвалила учительница;
- е) приносить пользу обществу, когда вырасту.

4. Если я получаю хорошую отметку, то мне нравится, что...

- а) хорошо все выучил(а);
- б) в дневнике стоит хорошая отметка;
- в) учительница будет рада;
- г) дома меня похвалят;
- д) смогу побольше поиграть на улице;
- е) узнаю больше нового.

Обработка результатов

Каждый вариант ответа обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляется в предлагаемом ответе (табл. 9).

Таблица 9

Мотивационная карта

Варианты ответов	Количество баллов			
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4
а)	0	1	2	5
б)	5	2	5	2
в)	3	3	0	3
г)	2	0	1	0
д)	4	5	3	1
е)	1	4	4	4

Баллы суммируются и по оценочной таблице выявляется итоговый уровень мотивации (табл. 10).

Таблица 10

Итоговый уровень мотивации

Уровни мотивации	Количество баллов				Сумма баллов итогового уровня мотивации
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	
I	5	5	5	5	
II	4	4	4	4	
III	3	3	3	3	
IV	2	2	2	2	
V	0—1	0—1	0—1	0—1	

I — очень высокий уровень мотивации с выраженным личностным смыслом, преобладанием познавательных и внутренних мотивов, стремлением к успеху;

II — высокий уровень учебной мотивации;

III — нормальный (средний) уровень мотивации;

IV — сниженный уровень учебной мотивации;

V — низкий уровень мотивации с выраженным отсутствием у учащегося личностного смысла.

Для оценки эффективности образовательного процесса на этапе тестирования учащихся определяются следующие показатели:

- ☐ количество учащихся, уровень учебной мотивации которых характеризуется как очень высокий;
- ☐ количество учащихся, уровень учебной мотивации которых характеризуется как высокий;
- ☐ количество учащихся с нормальным уровнем учебной мотивации;
- ☐ количество учащихся со сниженным уровнем учебной мотивации;
- ☐ количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации.

Все названные показатели необходимо выразить в процентах от общего числа обследуемых детей. Полученные процентные показатели информируют педагогических работников о начальном уровне учебной мотивации у детей и являются отправной точкой в отслеживании динамики развития мотивации учения на последующих возрастных этапах.

Индивидуальная мотивационная карта
(адаптированы материалы М. Лукьяновой,
диагностические материалы прошли апробацию
в рамках республиканского экспериментального
проекта «Апробация образовательных программ общего
среднего образования в условиях инклюзии лиц
с ОПФР» в 2021/2022 учебном году)

Данная карта адресуется учащимся IV классов. В процессе проведения опроса формулировки вопросов и ответов могут уточняться, поясняться.

Дата _____
Ф.И. _____
Класс _____

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и все варианты ответов к нему.

Укажи два варианта ответов, которые совпадают с твоим мнением.

I

1. Обучение в школе и знания нужны мне для...
 - а) получения хороших оценок;
 - б) продолжения образования, поступления в институт;
 - в) поступления на работу;
 - г) получения хорошей профессии, учитывая мои особенности;
 - д) того, чтобы быть образованным и интересным человеком;
 - е) солидности.

2. Я бы не учился, если бы...
- а) не было школы;
 - б) не было учебных пособий;
 - в) не заставляли родители;
 - г) не хотелось учиться;
 - д) не было интересно;
 - е) не мысли о будущем;
 - ж) не школа и долг перед Родиной;
 - з) не хотел поступать в вуз и иметь хорошее образование.
3. Мне нравится, когда меня хвалят за...
- а) хорошие отметки;
 - б) усилия, трудолюбие;
 - в) мои особые возможности и способности;
 - г) хорошую работу;
 - д) выполнение домашнего задания;
 - е) мои личные качества.

II

4. Мне кажется, что цель моей жизни...
- а) получить высшее образование;
 - б) я пока не знаю;
 - в) стать отличником (первым) в классе;
 - г) состоит в учебе;
 - д) получить хорошую профессию, учитывая мои особенности;
 - е) принести добро своей Родине.
5. Моя цель на уроке...
- а) слушать и запоминать все, что сказал учитель;
 - б) усвоить материал, понять тему;
 - в) получить новые знания;
 - г) сидеть тихо, как мышка;
 - д) внимательно слушать;
 - е) получить десятку.
6. Когда я планирую свою работу, то...
- а) смотрю классную работу и вспоминаю урок;
 - б) думаю;

- в) анализирую задание, стараюсь понять суть;
- г) составляю план своей работы;
- д) внимательно читаю задание;
- е) стараюсь сделать сразу все;
- ж) списываю из «Готовых домашних заданий»;
- з) сначала отдыхаю, учитывая мои особые потребности.

III

- 7. Самое интересное на уроке...
 - а) разные игры по теме;
 - б) объяснение учителя;
 - в) новая тема;
 - г) устные задания;
 - д) побольше читать;
 - е) общаться с друзьями;
 - ж) стоять у доски, т. е. отвечать.
- 8. Я изучаю материал добросовестно, если...
 - а) он мне нравится;
 - б) он легкий и доступный;
 - в) он мне интересен;
 - г) я его хорошо понимаю;
 - д) меня не заставляют;
 - е) не дают списать;
 - ж) надо исправить низкий балл.
- 9. Мне нравится делать уроки, когда...
 - а) они легкие и их мало;
 - б) остается время погулять;
 - в) они интересные;
 - г) есть настроение;
 - д) есть возможность списать;
 - е) всегда, так как это необходимо для глубоких знаний.

IV

- 10. Учиться лучше меня побуждает...
 - а) преодоление трудностей, мысли о будущем;

- б) родители и (или) учителя;
 - в) покупка желаемой вещи;
 - г) низкие оценки;
 - д) желание знаний;
 - е) высокие оценки.
11. Я более активно работаю на уроках, если...
- а) ожидаю похвалы;
 - б) мне интересна выполняемая работа;
 - в) мне нужна отметка;
 - г) хочу больше узнать;
 - д) хочу, чтобы меня заметили среди обычных сверстников;
 - е) изучаемый материал мне нужен.
12. Хорошие оценки — это результат...
- а) хороших знаний;
 - б) везения;
 - в) добросовестного выполнения домашних заданий;
 - г) помощи друзей;
 - д) упорной работы;
 - е) помощи родителей.

V

13. Мой успех в выполнении заданий на уроке зависит от...
- а) настроения;
 - б) трудности заданий;
 - в) моих особых образовательных возможностей и способностей;
 - г) приложенных усилий;
 - д) везения;
 - е) внимания к объяснению учителя.
14. Я буду активным на уроке, если...
- а) хорошо знаю тему и понимаю материал;
 - б) смогу справиться;
 - в) почти всегда;
 - г) не будут ругать за ошибку;
 - д) уверен, что отвечу хорошо;
 - е) довольно часто.

15. Если какой-нибудь учебный материал мне не понятен (труден для меня), то я...
- а) делаю;
 - б) прибегаю к помощи других;
 - в) мирюсь с ситуацией;
 - г) стараюсь разобраться;
 - д) надеюсь, что пойму потом;
 - е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи на уроке.

VI

16. Ошибившись в выполнении задания, я...
- а) делаю его снова;
 - б) теряюсь;
 - в) нервничаю;
 - г) исправляю ошибку;
 - д) обращаюсь к учебному пособию;
 - е) прошу помощи.
17. Если я не знаю, как выполнить какое-либо действие, то...
- а) анализирую его снова;
 - б) огорчаюсь;
 - в) спрашиваю у учителя или родителей;
 - г) откладываю его;
 - д) обращаюсь к учебному пособию;
 - е) не делаю его, потом списываю.
18. Мне не нравится выполнять задания, если они...
- а) сложные и большие;
 - б) с легким решением;
 - в) письменные домашние;
 - г) не требуют усилий;
 - д) только теоретические или только практические;
 - е) неинтересные.

Обработка результатов

Вопросы 1, 2, 3, входящие в содержательный блок I диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл учения.

Вопросы 4, 5, 6, входящие в содержательный блок II методики, характеризуют способность к целеполаганию.

Содержательный блок III анкеты (вопросы 7, 8, 9) указывает на различные виды мотивов.

Каждый вариант ответа в вопросах наделен определенным балльным весом в зависимости от того, какой именно мотив проявляется в ответе: внешний мотив — 0 баллов; игровой мотив — 1 балл; получение балла — 2 балла; позиционный мотив — 3 балла; социальный мотив — 4 балла; учебный мотив — 5 баллов.

Ключ для I, II, III показателей мотивации к индивидуальной карте (табл. 11)

Таблица 11

Ключ к мотивационной карте

Варианты ответов	Номера предложений и баллы, им соответствующие								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
а)	2	0	2	3	4	3	1	3	3
б)	5	0	5	0	5	5	4	1	1
в)	4	0	2	2	5	5	3	3	3
г)	3	5	4	5	0	5	3	3	3
д)	5	3	5	4	3	5	5	0	0
е)	0	4	3	4	2	3	1	0	5
ж)	—	3	—	—	—	0	3	2	—
з)	—	4	—	—	—	1	—	—	—
	I			II			III		
	Показатели мотивации								

Чтобы исключить случайность выборов и получить более объективные результаты, учащимся предлагалось выбирать два варианта ответов. Баллы выбранных вариантов ответов суммируются.

I, II, III — показатели мотивации по сумме баллов являются ее итоговый уровень. По оценочной таблице можно определить уровни мотивации по отдельным показателям (I, II, III) и итоговый уровень мотивации подростков.

Выделяются следующие итоговые уровни мотивации учащихся:

- I — очень высокий уровень мотивации учения;
- II — высокий уровень мотивации учения;
- III — нормальный (средний) уровень мотивации учения;
- IV — сниженный уровень мотивации учения;
- V — низкий уровень мотивации учения.

Уровни мотивации по блоку I показывают, насколько сильным для учащегося является личностный смысл учения. Уровни мотивации по блоку II свидетельствуют о способности к целеполаганию. Анализ данных по каждому из этих показателей позволит руководителям образовательного учреждения, учителям, школьному психологу сделать вывод об эффективности педагогической деятельности в аспекте формирования личностного смысла учения, способности к целеполаганию, поможет предпринять коррекционные действия (табл. 12).

Таблица 12

**Оценочная таблица к индивидуальной
мотивационной карте**

Уровень мотивации	Показатели мотивации			Сумма баллов итогового уровня мотивации
	I	II	III	
I	27—29	25—29	20—23	70—81
II	24—26	20—24	16—19	58—69
III	18—23	13—19	10—15	39—57
IV	10—17	6—12	4—9	18—38
V	до 9	до 5	до 3	до 17

Поскольку блок III индивидуальной мотивационной карты выявляет направленность мотивации на познавательную или социальную сферу, то в поэлементном анализе, оценив характер выбранных мотивов, получим возможность увидеть, какие мотивы характерны для ребят. Для этого необходимо подсчитать частоту выборов всех видов мотива по всей выборке учащихся. После этого определить процентное соотношение между видами мотива и сделать вывод о преобладающих.

Условные обозначения видов мотива:

- у — учебный;
- с — социальный;
- п — позиционный;
- о — оценочный;
- и — игровой;
- в — внешний.

Содержательный блок IV индивидуальной мотивационной карты (вопросы 10, 11, 12) позволяет выявить преобладание у учащегося внутренней или внешней мотивации учения. Вопросы 13, 14, 15 входят в блок V методики и характеризуют такой показатель мотивации, как стремление подростка к достижению успеха в учебе или избегание неудачи. Реализуются ли все эти мотивы в поведении детей, позволят определить вопросы содержательного блока VI анкеты (вопросы 16, 17, 18).

Варианты ответов, выбранные учащимися по трем названным показателям (IV, V, VI), оцениваются с помощью полярной шкалы измерения в баллах: +5; -5. Ответам, в которых отражаются внутренняя мотивация, стремление к достижению успеха в учебе, реализация в поведении, начисляется +5 баллов. Если ответы свидетельствуют о внешней мотивации, стремлении к избеганию неудачи и пассивности поведения, то оцениваются в -5 баллов (табл. 13).

Таблица 13

Выявление ведущих мотивов

Варианты ответов	Номера предложений		
	7	8	9
а)	и	п	п
б)	с	и	и
в)	п	п	п
г)	п	п	п
д)	у	в	в
е)	и	в	у
ж)	п	о	—
з)	—	—	—
Условные обозначения мотивов			

Полярная шкала измерения позволяет выявить преобладание определенных тенденций в IV, V, VI показателях мотивации. Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Так как учащиеся выбирают два варианта ответов для окончания каждого предложения, то возможные суммы баллов за каждое предложение (вопрос) будут такими: +10; 0; -10. По каждому показателю мотивации (т. е. в каждом содержательном блоке — IV, V, VI) возможные суммы баллов будут такими: +30; +20; +10; 0; -10; -20; -30. Следовательно, если учащийся набирает по каждому из данных показателей:

+30; +20 баллов — можно говорить о явном преобладании у него внутренних мотивов над внешними (показатель IV), о стремлении к успеху в учебной деятельности (показатель V) и реализации учебных мотивов в поведении (показатель VI);

+10; 0; -10 баллов — внешние и внутренние мотивы выражены примерно в равной степени, присутствует как

стремление к успеху, так и избегание неудач в учебной деятельности, учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко;

–20; –30 баллов — преобладают внешние мотивы над внутренними, избегание неудач в учебных действиях над стремлением к достижению успехов, отсутствие активности в поведении (табл. 14).

Таблица 14

**Ключ для IV, V, VI показателей мотивации
к индивидуальной мотивационной карте**

Варианты ответов	Номера предложений								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
а)	+5	–5	+5	–5	+5	–5	+5	+5	–5
б)	–5	+5	–5	+5	–5	+5	–5	–5	+5
в)	–5	–5	+5	–5	+5	–5	–5	+5	–5
г)	–5	+5	–5	+5	–5	+5	+5	–5	+5
д)	+5	–5	+5	–5	–5	–5	–5	+5	–5
е)	+5	+5	–5	–5	5	+5	+5	–5	+5
	IV			V			VI		
	Показатели мотивации								

**Диагностический инструментарий
по определению уровня самооценки**

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. На I ступени общего среднего образования такова учебная деятельность, она прямо связана с успеваемостью учащегося, его успехами в учении. Учебная деятельность — это деятельность, направленная на выполнение и достижение учебных задач и овладение учебным материалом. В ней усваиваются не частные практические

понятия и действия, а именно научные знания и общие способности действий.

Одной из причин неуспеваемости учащихся является слабо развитое умение критически оценивать результаты своей учебной деятельности. Имеется необходимость поиска эффективных способов организации оценочной деятельности учителя и учащегося. Именно учебная деятельность способствует возникновению рефлексии. Таким образом, формирование самооценки в учебной деятельности является наиважнейшим компонентом в становлении личности ребенка.

Самооценка — это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей (А. И. Липкина) [31]. Выделяют 4 этапа формирования самооценки. В исследованиях представлены различные виды самооценки: прогностическая, ретроспективная, актуальная и др. Описаны такие уровни, как завышенный, заниженный и адекватный. В структуре выделяют два компонента: когнитивный и аффективный. В ряде исследований встречается поведенческий компонент.

Опросник «Какой я» (адаптированный вариант методики Р. С. Немова) помогает определить уровень самооценки учащегося. Ребенок оценивает себя по десяти разным качествам личности.

Инструкция. Ребенку предлагаются вопросы, где он должен оценить себя.

Ты хороший?

Ты умный?

Ты добрый?

Ты аккуратный?

Ты послушный?

Ты внимательный?

Ты вежливый?

Ты способный?

Ты трудолюбивый?

Ты честный?

Оценка результатов: ответ «да» — 1 балл; ответ «нет» — 0 баллов; ответы «иногда», «затрудняюсь ответить» — 0,5 балла.

По данной методике самооценка определяется по общей сумме набранных баллов.

Выводы:

10 баллов — очень высокий уровень самооценки;

9—8 баллов — высокий уровень самооценки;

7—4 балла — средний уровень самооценки;

3—2 балла — низкий уровень самооценки;

1—0 баллов — очень низкий уровень самооценки.

Опросник «Идеал — антиидеал» по определению уровня самооценки направлен на нахождение количественного выражения уровня самооценки методом набора слов, соответствующих идеалу и антиидеалу.

Инструкция. Перед вами находится ряд положительных качеств и ряд отрицательных (по 10 качеств в каждом столбце). Подчеркните те, которые вам соответствуют.

Вариант 1

Личностные качества

«Идеал»	«Антиидеал»
Смелость	Хвастовство
Доброта	Грубость
Любознательность	Лень
Трудолюбие	Трусость
Вежливость	Зависть
Усидчивость	Лживость
Честность	Жадность
Правдивость	Драчливость
Настойчивость	Жестокость
Активность	Обидчивость

Вариант 2

Личностные качества

«Идеал»	«Антиидеал»
Радостный	Печальный
Веселый	Грустный
Удивленный	Безразличный
Красивый	Ужасный
Активный	Отдаленный
Улыбчивый	Мрачный
Приветливый	Угрюмый
Заботливый	Себялюбивый
Помогающий	Накопляющий
Терпеливый	Нетерпящий

Вариант 3

Личностные качества

«Идеал»	«Антиидеал»
Объективный	Предвзятый
Довольный	Обидчивый
Требовательный	Нетребовательный (неприхотливый)
Отзывчивый	Безучастный
Самостоятельный	Внушаемый (несамостоятельный)
Оптимистичный	Жалующийся (недовольный)
Деятельностный (человек дела)	Ленивый (болтливый и ненадежный)
Патриотичный	Себялюбивый
Щедрый	Жадный
Добрый	Злой

Вариант 4

Личностные качества

«Идеал»	«Антиидеал»
Общительный	Неразговорчивый
Побеждающий	Проигрывающий
Коммуникабельный	Молчащий
Контактный	Недоверчивый
Терпеливый	Невыносимый
Активный	Бездействующий
Обязательный	Неответственный
Выдающийся	Обычный
Организованный	Недисциплинированный
Оригинальный	Безынициативный
Авторитарный	Демократичный

Лучше, если каждый ряд будет состоять из 10 слов, так проще находить коэффициент самооценки. Если в графе «Идеал» подчеркнуто 8—9 качеств, то коэффициент равен 0,9 или 0,8. Это свидетельствует о завышенной самооценке. Если такая картина по «Антиидеалу», то это говорит о заниженной самооценке. Самооценку учащегося можно сравнить с оценкой его личностных качеств одноклассниками или родителями (законными представителями).

Опросник по определению уровня самооценки учащихся с ОПФР

Общие сведения

В какой школе ты учишься? _____ .

В каком классе ты учишься? _____ .

Какого ты возраста? _____ .

Кто ты? _____ .

Взаимоотношения

1. Бывают ли у тебя серьезные проблемы, кто помогает тебе решать их? _____ .

2. Если ты общаешься с родственниками, то чаще всего по какому поводу?

а) По поводу моей учебы;

б) совместного проведения свободного времени, отдыха, общения;

в) решения денежных и бытовых вопросов;

г) моего поведения;

д) поведения моих одноклассников;

е) здоровья;

ж) еще по какому-либо поводу (напиши) _____ ;

з) я не общаюсь со своими родственниками.

3. Как ты обычно проводишь свободное время?

Часто Иногда Никогда

Сажу дома (читаю, смотрю телевизор, сажу за компьютером, слушаю музыку)

Встречаюсь с друзьями

Общаюсь с близким другом

Общаюсь с родственниками

Хожу в кино, театры, на выставки

Посещаю кафе

Хожу в бассейн, спортивный клуб, кружок или секцию

Занимаюсь другими делами (напиши) _____

4. Каким ты представляешь себя в будущем? Подчеркни.

Красивым (ой)

Богатым (ой)

Добрым (ой)

Буду уважать других

Буду любить детей

Буду заботиться о родителях

Трудолюбивым (ой)

Заботливым (ой)

Хозяйственным (ой)

Сильным (ой)

Умным (ой)

Другое _____

5. Хотел(а) бы ты получить подарок на день рождения?

Если да, то какой?

От своего друга (подруги)

Да _____ Нет

От близких людей

Да _____ Нет

От родителей

Да _____ Нет

От одноклассников

Да _____ Нет

Не надо никаких подарков

6. Какие подарки и по какому поводу ты дарил(а) в последнее время?

Я подарил(а) _____ .

Никому ничего не дарил(а).

7. Как ты думаешь, по-разному ли к тебе относятся друзья, учителя, родные?

Мне все равно.

Да.

Нет.

Другой ответ _____ .

Не знаю.

8. Любишь ли ты, когда тебя хвалят?

Да, каждый день.

Нет.

Люблю, когда хвалят кого-то другого.

Иногда, по заслугам.

Я не достоин похвалы.

9. Нравится ли товарищам общаться с тобой?

Да.

Иногда.

Нет.

Мне все равно.

Другое _____ .

10. Какие обычно роли в совместных играх тебе дают ребята?

Сам(а) выбираю роль.

Предпочитаю пассивные роли.

Редко играю с ребятами.

Предпочитаю главные роли.

Играю роли, какие достаются.

Другое _____ .

11. Насколько у тебя получается следующее?

Очень хорошо	Не очень хорошо	Вообще не полу- чается
-----------------	-----------------------	------------------------------

Самостоятельно сделать домаш-
нее задание

Общаться с одноклассниками

Быть готовым ко всем урокам

Быть первым на уроках

Оказывать помощь родителям в
домашних делах (уборке кварти-
ры, приготовлении пищи и др.)

Организовывать свободное время

	Очень хорошо	Не очень хорошо	Вообще не полу- чается
Самостоятельно приготовить обед			
Самостоятельно совершить покупку в магазине			
Оказать помощь одноклассникам в выполнении поручения			
Быть внимательным на уроках			
Участвовать в выполнении по- сильных поручений			
Проявлять желание познако- миться, вступить в беседу и др.			
Помочь другу выбрать подарок на праздник			
Признаваться в плохих поступ- ках (предательстве, лжи, оскорб- лении и др.)			
Быть опрятным, чистым, акку- ратным			
Вежливо обращаться со своей просьбой, благодарить за ока- занную услугу			
Согласовывать свою деятель- ность при работе в паре, группе			
Определять и высказывать по- ложительные черты характера в другом человеке (доброта, скром- ность, дружелюбие и др.)			
Устанавливать дружеские взаи- моотношения в коллективе			

Очень хорошо	Не очень хорошо	Вообще не полу- чается
-----------------	-----------------------	------------------------------

Обращаться, здороваться и прощаться, используя этикетные формы

Разрешать возникшие ссоры между одноклассниками (находить компромиссы, уступать, уважать иное мнение и др.)

Делать замечания, критиковать сверстника за неправильный поступок или плохое поведение (хулиганство, пропуск уроков, драку и др.)

Поблагодарить другого за то, что он для тебя сделал

Решить, какая специальная информация тебе нужна, и получить ее у знающих людей

Показать кому-то, что ты заботишься о нем или о ней

Понять, говорят ли тебе правду

Поддержать одноклассника, если он сомневается в своих силах

Убедить другого человека, что твое мнение о чем-то лучше, чем его

Заранее обдумать объяснение своего мнения в будущем трудном разговоре

Контролировать свои чувства и не позволять себе распускаться

Очень хорошо	Не очень хорошо	Вообще не полу- чается
-----------------	-----------------------	------------------------------

Честно и искренне оценить свои способности, чтобы понять, сможешь ли ты выполнить совместную со сверстниками работу

Справедливо относиться к не-удовольствию другого человека в ситуации, связанной с тобой

Попытаться понять злость другого человека и показать, что ты его понимаешь

Выразить свои злые чувства в откровенной, но вежливой форме

Другое (допиши) _____

12. Когда ты станешь взрослым, свою зарплату ты будешь тратить:

только на себя _____ р.;

на продукты питания для всей семьи _____ р.;

на одежду для себя _____ р.;

другое (укажи) _____ р.;

буду помогать родителям _____ р.

13. Чаще всего у меня бывают проблемы:

связанные с выполнением домашнего задания;

на уроках;

с одноклассниками на перемене;

другое _____ .

Опросник по определению уровня самооценки

Инструкция. Отметь качества, которые у тебя проявляются.

Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя).

Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, точное и правильное выполнение дел).

Жизнерадостность (вера в лучшее, чувство юмора).

Ответственность (умение держать свое слово).

Исполнительность (дисциплинированность).

Заботливость (чуткость).

Образованность (широта знаний, высокий уровень культуры).

Честность (правдивость, искренность).

Независимость (способность делать что-то самостоятельно, решительно).

Высокие требования к жизни и высокие ожидания от жизни.

Самоконтроль (сдержанность, дисциплина).

Умение логично думать, принимать обдуманные решения.

Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки).

Смелость в отстаивании своего мнения.

Трудолюбие (в делах, хорошие результаты в учебе).

Борьба со своими и чужими недостатками.

Воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями).

Широта взглядов (умение понять точку зрения другого человека, уважать чужие вкусы, обычаи, привычки).

4.3. Дифференциация результатов учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии

Актуальность контроля и создания системы измерителей достижений учебной деятельности учащихся с ОПФР направлена на решение задачи объективного учета качества усвоения предметных и общеучебных знаний, выработку

умений и навыков в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребенка.

Наиболее оптимальными и ведущими подходами в этих условиях становятся *индивидуальный* и *дифференцированный* (от возможностей и способностей), при которых оценивание учитывает индивидуальные способности и возможности конкретного учащегося, его отношение к учению, а эффективность успешности отмечается в сравнении с самим собой. При таком подходе оценивание представляет собой многовариантность составляющих (предметно-содержательный компонент, содержательно-деятельностный компонент, сформированность и уровень учебно-познавательной деятельности, личностная сфера), которые находят отражение в интегральной шкале оценки. Она включает оценивание знаний и умений по предмету (предметно-содержательный компонент), сформированность универсальных (общеучебных) и предметных умений и навыков (содержательно-деятельностный компонент), а также умения учащегося применять, переносить полученные знания и опыт в повседневную жизнь (индивидуально-личностная сфера).

Предметно-содержательный компонент включает оценку полноты знаний, обобщенность, системность, правильность, осмысленность и осознанность знаний и др.

Содержательно-деятельностный компонент предполагает учет прочности усвоенного материала, действенности знаний, уровня развития мыслительных операций, обобщенных приемов мыслительных и предметно-практических действий, овладения общими учебными умениями и навыками, умениями наблюдать, взаимодействовать.

Индивидуально-личностный компонент подразумевает оценку активности учащегося, мотивации учения, самостоятельности, адекватности, критичности, сформированности коммуникативно-речевых умений, способности принимать различные виды педагогической помощи.

Контроль результатов учебной деятельности лиц с ОПФР по учебным предметам языкового цикла имеет особое зна-

чение, поскольку их речь характеризуется рядом специфических особенностей.

Данный контроль результатов учебной деятельности составлен с учетом особенностей речевого развития учащихся с ОПФР. Он может осуществляться как в устной, так и в письменной формах.

Устный опрос лиц с ОПФР является одним из способов учета результатов освоения ими учебной программы по учебному предмету «Русский язык» и предполагает интегральную оценку уровня освоения языковых, речевых, коммуникативных компетенций; уровня сформированности грамматического строя речи, фонетико-фонетических, лексико-грамматических конструкций языка; сформированности универсальных (общеучебных) умений, установления причинно-следственных связей и зависимостей; построения диалогического и монологического высказывания на определенную тему с демонстрацией степени самостоятельности, умений работы с информацией.

Единицами контроля при устном опросе являются: связанное изложение учащимися языковой теории (правила); языковой разбор (фонетический, морфологический, синтаксический, орфографический); развернутый ответ на вопросы по изучаемому материалу; комментирование выполнения практических заданий.

При устном ответе лиц с ОПФР принимается во внимание:

- ☐ умение вступать в контакт, поддерживать и завершать его, адекватно используя средства общения, соблюдая общепринятые правила;
- ☐ умение понимать обращенную речь, смысл доступных графических изображений (схем и др.);
- ☐ умение использовать навыки устной и письменной речи в различных коммуникативных ситуациях;
- ☐ умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию как средство достижения цели;
- ☐ овладение речевым этикетом в коммуникации.

При оценке ответа учащегося наряду с предметными результатами учитываются и метапредметные образовательные результаты: степень осознанности, понимания изученного; подтверждение ответа или высказывания примерами; полнота и фактическая точность ответа; логичность и точность речи; правильность речи.

При оценке устных ответов детей с тяжелыми нарушениями речи, учащихся с нарушением слуха не учитываются речевые ошибки и недочеты, грамматические ошибки, особенности произношения, а также ошибки, которые наблюдаются при дислексии.

Критерии оценивания произносительной стороны речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи, нарушением слуха

Оценка уровня достижений учащихся с тяжелыми нарушениями речи, нарушением слуха в овладении произносительной стороной речи предполагает учет артикуляционных и фонематических умений и навыков, которые имеют ряд специфических особенностей. Оценку качества звуковой стороны речи следует проводить достаточно часто, что необходимо для своевременного выявления ошибок произношения и дифференциации фонем и причин, вызывающих затруднения.

Речь учащихся с тяжелыми нарушениями речи и нарушением слуха оценивается дифференцированно, с учетом уровня речевого развития, общей динамики продвижения в овладении речью, знаний и умений, которые приобретаются детьми за определенный период обучения.

Учителю-дефектологу необходимо фиксировать достижения учащихся в овладении фонетически правильной, внятной и выразительной устной речью, осуществлять текущее и итоговое ее тестирование, отмечать индивидуальные продвижения по следующим параметрам:

- умение правильно и четко произносить поставленные или исправленные звуки речи в словах различной слоговой сложности;
- сформированность фонематического восприятия (оценивается умение узнавать, различать и выделять из слова усвоенные в произношении звуки, четко дифференцировать их от близких по артикуляции и звучанию);
- овладение звуко-слоговой структурой слова (отмечается правильное воспроизведение числа слогов в слове в сочетании с произносительными ошибками сложных по артикуляции звуков; правильное воспроизведение числа слогов в слове с нормативным произнесением всех звуков);
- состояние просодической стороны речи (интонация, ритм, выразительность, общая внятность речи);
- реализация усвоенных речевых навыков на уроке в пределах изученного лексикона, в спонтанной речи в естественных коммуникативных ситуациях.

При оценке произносительных навыков надо исходить не только из программных требований, но и из индивидуальных возможностей каждого ребенка. Большое внимание обращать на позитивную динамику развития фонологической компетенции и минимизацию произносительных трудностей.

Обязательным условием успешности формирования полноценной выразительной устной речи является эмоциональное подкрепление успехов, воспитание у учащихся уверенности в достижении цели, направленности на активное использование приобретенных навыков в различных доступных формах общения (табл. 15—16).

Оценка результатов учебной деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи, нарушением слуха, трудностями в обучении, которая осуществляется в устной форме

Балл	Осознанность изученного материала	Сохранение коммуникативных качеств речи (логичность, точность, правильность)	Сформированность универсальных учебных действий
1 (один)	Узнает (с помощью учителя) элементы изученного материала (термины, правила, определения, языковые единицы и др.)	Обнаруживает непонимание вербального материала. Испытывает значительные трудности в вербальном воспроизведении усвоенной информации. Произносит отдельные слова, но правило не формулирует даже фрагментарно	Ориентируется в учебном пособии с помощью учителя
2 (два)	Самостоятельно узнает и отличает элементы изученного материала (термины, правила, определения, языковые единицы и др.). Обнаруживает частичное понимание учебного материала	Воспроизводит очень ограниченную часть изучаемого материала. Не может привести примеры. Испытывает значительные трудности при выполнении практических заданий, практически не использует помощь учителя. Речь несвязная, невыразительная, изобилует многочисленными фонетическими и лексико-грамматическими нарушениями	Эпизодически самостоятельно ориентируется в учебном пособии

3 (три)	Воспроизводит по памяти (с помощью учителя и/или не в полном объеме) элементы изучаемого материала (термины, правила, определения, языковые единицы и др.). Приводит примеры из учебного пособия (с помощью учителя и/или не в полном объеме)	При воспроизведении по памяти элементов изучаемого материала допускает нарушения логики, точности речи. Излагает материал фрагментарно. Делает многочисленные речевые ошибки, не исправляет при указании на них. Речь не всегда последовательная, маловыразительная, допускаются многочисленные речевые ошибки	Понимает значение отдельных знаково-символических средств (условных обозначений). С помощью учителя находит информацию, представленную в учебном пособии в явном виде
4 (четыре)	Самостоятельно воспроизводит по памяти наибольшую часть изучаемого материала (термины, правила, определения, языковые единицы и др.). Самостоятельно приводит отдельные примеры из учебного пособия	Демонстрирует механическое запоминание части правил, определения. Затрудняется что-либо объяснить, подтвердить правила примерами. Нуждается в постоянной помощи учителя. При формулировке правил, определении понятий делает ошибки, которые не может исправить при указании на них. При воспроизведении по памяти элементов изучаемого материала допускает нарушения логичности, точности речи. Делает многочисленные речевые ошибки, которые исправляет при помощи учителя	Понимает значение знаково-символических средств (условных обозначений). Самостоятельно находит информацию, представленную в учебном пособии в явном виде. Содержание ответа частично соответствует поставленному вопросу

Балл	Осознанность изученного материала	Сохранение коммуникативных качеств речи (логичность, точность, правильность)	Сформированность универсальных учебных действий
5 (пять)	Сознательно воспроизводит (с помощью учителя и/или не в полном объеме) изученный материал (термины, правила, определения, языковые единицы и др.). С помощью учителя подтверждает теоретические положения собственными примерами	Демонстрирует понимание основных положений данной темы, но излагает материал непоследовательно, допускает ряд ошибок. Затрудняется самостоятельно подтвердить правила примерами, делает это с помощью учителя. При сознательном воспроизведении изученного материала сохраняет логичность изложения. Допускает нарушения точности речи, которые исправляет с помощью учителя. При работе над текстом или разборе предложения допускает много ошибок, которые не может исправить самостоятельно. Речь преимущественно последовательная, связанная, выразительная, но допускаются речевые недочеты	При выполнении упражнений использует с помощью учителя знаково-символические средства (условные обозначения). С помощью учителя выполняет аналитико-синтетические действия с языковым материалом: анализирует языковые единицы, выделяет их общие и отличительные признаки, группирует языковые единицы по этим признакам. Устанавливает (не полностью и/или с помощью учителя) межпредметные и внутриспредметные связи при воспроизведении учебного материала. С помощью учителя находит информацию, представленную в учебном пособии в неявной форме

6 (шесть)	Сознательно воспроизводит изученный материал в полном объеме (термины, правила, определения, языковые единицы и др.). Самостоятельно подтверждает теоретические положения собственными примерами	Демонстрирует понимание основных положений изученного материала, но излагает материал неполно. Допускает неточности в определении понятий или формулировке правил. Приводит примеры преимущественно из учебного пособия. При работе над текстом или разборе предложения допускает 3–5 ошибок, которые исправляет при помощи учителя. Речь последовательная, связанная, выразительная, но допускаются отдельные речевые недочеты. При самостоятельном воспроизведении изученного материала сохраняет логичность изложения. Допускает нарушения точности речи, которые исправляет самостоятельно	При выполнении упражнений самостоятельно использует знаково-символические средства (условные обозначения). Самостоятельно выполняет аналитико-синтетические действия с языковым материалом: анализирует языковые единицы, различает их общие и отличительные признаки, группирует языковые единицы в соответствии с указанными признаками. Самостоятельно устанавливает внутриспредметные и межпредметные связи при воспроизведении учебного материала. Самостоятельно находит информацию, представленную в учебном пособии в неявном виде
--------------	--	---	--

Балл	Осознанность изученного материала	Сохранение коммуникативных качеств речи (логичность, точность, правильность)	Сформированность универсальных учебных действий
7 (семь)	Применяет (с помощью учителя и/или не в полном объеме) усвоенные знания и умения при выполнении заданий по образцу или известному алгоритму	При выполнении заданий по образцу или известному алгоритму сохраняет логичность изложения. Достаточно полно излагает изученный материал. Допускает 1–2 ошибки при формулировке правил, определении понятий, которые исправляет с помощью наводящих вопросов учителя. Приводит примеры из учебного пособия. При работе над текстом, разборе предложения допускает немногочисленные ошибки. Речь последовательная, связанная, выразительная, но допускает отдельные речевые недочеты, которые исправляет при указании на них	С помощью учителя сравнивает и классифицирует языковые единицы согласно предложенным критериям, устанавливает причинно-следственные связи и закономерности. С помощью учителя выполняет задания в соответствии с предложенным алгоритмом действий. С помощью учителя устанавливает смысловые связи между единицами информации, представленными в разных знаковых системах (текстовой, графической и др.), разных формах (таблицы, алгоритмы, схемы и др.)

8 (восемь)	Самостоятельно применяет полученные знания и умения при выполнении заданий по образцу или по известному алгоритму	Знает и осознанно излагает учебный материал в целом, обосновывает свои суждения. Дает правильное определение языковых понятий. Приводит примеры из учебного пособия, а также единичные примеры, подобранные самостоятельно. При самостоятельном выполнении заданий по образцу или известному алгоритму сохраняет логичность высказывания. При выполнении практических заданий осознанно применяет правило, допускает несущественные ошибки, которые самостоятельно исправляет. Речь последовательная, связанная, выразительная, но допускает единичные речевые недочеты, которые исправляет при указании на них	Самостоятельно сравнивает и классифицирует языковые единицы в соответствии с самостоятельно определенными критериями, устанавливает причинно-следственные связи и закономерности. Самостоятельно выполняет задания в соответствии с предложенным алгоритмом действий. Самостоятельно устанавливает внутрипредметные и межпредметные связи в процессе выполнения учебных заданий. Самостоятельно устанавливает смысловые связи между единицами информации, представленными в разных знаковых системах (текстовой, графической и др.), разных формах (таблицы, алгоритмы, схемы и др.)
---------------	---	---	--

Балл	Осознанность изученного материала	Сохранение коммуникативных качеств речи (логичность, точность, правильность)	Сформированность универсальных учебных действий
9 (девять)	Применяет (с помощью учителя и/или не в полном объеме) знания и умения в незнакомой (не-стандартной) ситуации при выполнении заданий на трансформацию (преобразование) языкового материала	Излагает учебный материал четко и логично, дает правильное определение языковых понятий. Может самостоятельно или с помощью учителя обосновать, сформулировать ответ, привести необходимые примеры не только из учебного пособия, но и самостоятельно составленные. При выполнении практических заданий осознанно применяет знания на практике. Речь правильная, последовательная, выразительная, но допускает единичные речевые недочеты, которые самостоятельно исправляет	С помощью учителя выполняет логические действия с языковым материалом, задачи проблемного характера по трансформации, интерпретации, интеграции учебного материала. С помощью учителя преобразует информацию в различных знаковых системах (текстовой, графической и др.), различных формах (таблицы, алгоритмы, схемы и др.). С помощью учителя отбирает и использует информацию из различных источников (словари, справочники, интернет-ресурсы); обосновывает и аргументирует свои мнения и суждения

10 (десять)	Самостоятельно применяет знания и умения в незнакомой (нестандартной) ситуации при выполнении заданий на трансформацию (преобразование) языкового материала	Излагает учебный материал свободно, с высокой степенью осознанности. Точно воспроизводит определения и правила. Может самостоятельно обосновать ответ, привести необходимые примеры не только из учебного пособия, но и самостоятельно составленные. Применяет знания на практике в знакомых и новых ситуациях. При выполнении заданий на трансформацию (преобразование) языкового материала сохраняет логичность, точность, правильность речи. Речь правильная, последовательная, выразительная. Допускает единичные недочеты, которые сам исправляет	Самостоятельно выполняет логические действия с языковым материалом, задания проблемного характера по трансформации, интерпретации, интеграции учебного материала. Самостоятельно устанавливает внутрис предметные и межпредметные связи в процессе выполнения учебных заданий на трансформацию (преобразование) языкового материала. Самостоятельно отбирает и использует информацию из различных источников (словари, справочники, интернет-ресурсы); обосновывает и аргументирует свои мнения и суждения
------------------------	--	---	---

**Оценка результатов учебной деятельности учащихся
с интеллектуальной недостаточностью, которая осуществляется в устной форме**

Балл	Осознанность изученного материала	Сохранение коммуникативных качеств речи (логичность, точность, правильность)	Сформированность универсальных учебных действий
1 (один)	Узнает (с помощью учителя) отдельные элементы изученного материала, участвует в обнаружении изучаемого (языковые единицы, термины, правила и др.). Допускает существенные ошибки	Не воспроизводит изученный материал без педагогической помощи. Учебные действия хаотичны, личное высказывание отсутствует	Проявляет пассивность к участию, не может исправить ошибки даже с помощью учителя. Не ориентируется в учебном пособии, нуждается в постоянной помощи
2 (два)	Узнает и называет отдельные элементы изученного материала (языковые единицы, термины, правила и др.); не осознает объектов изучения. Воспроизведение незачтеное, частичное, фрагментарное, допускает существенные ошибки	Соотносит назначение предмета, произносит отдельные слова. Умения организации своей деятельности отсутствуют, учебные действия хаотичны. Не умеет формулировать изученные правила, не устанавливает причинно-следственные связи, логическое высказывание отсутствует	Нуждается в постоянной помощи, с трудом отвечает на поставленные вопросы, проявляет пассивность к результату своей деятельности. Проявляет эпизодические волевые усилия. Слабо ориентируется в учебном пособии

3 (три)	Распознает, различает с помощью учителя отдельные элементы изученного материала (языковые единицы, термины, правила и др.). Излагает отдельные фрагменты учебного материала на уровне памяти без осмысления связей и закономерностей. Обнаруживает частичное понимание учебного материала, допускает значительное количество ошибок, отдельные из которых устраняет с помощью учителя	Пытается самостоятельно воспроизвести незначительную часть учебного материала, допускает многочисленные нарушения логичности, точности речи. Выделяет очевидные признаки, не называет существенных. Не отвечает на уточняющие вопросы, логичное высказывание и формулировки отсутствуют	Принимает и использует помощь учителя, с помощью может действовать по образцу. Нуждается в подробном показе и словесной инструкции. Ориентируется в пособии по показу и выделению учителем материала, различает знаки и символы. Положительно реагирует на похвалу, успех
4 (четыре)	Распознает, показывает и называет отдельные элементы при непосредственном восприятии изучаемого материала. Воспроизводит (с помощью учителя и/или не в полном объеме) элементы изучаемого материала (языковые единицы, правила, термины, определения и др.).	Участвует в процессе; осуществляет учебные действия по показу, словесной инструкции. Использует усвоенные знания и умения по образцу, в знакомой ситуации, под руководством учителя. При воспроизведении по памяти элементов изучаемого материала допускает	Нуждается в помощи по организации своей деятельности. С помощью учителя находит информацию, представленную в учебном пособии в явном виде. Понимает значение отдельных знаково-символических средств (условных обозначений).

Балл	Осознанность изученного материала	Сохранение коммуникативных качеств речи (логичность, точность, правильность)	Сформированность универсальных учебных действий
5 (пять)	Заменяет существенные признаки, понятия несущественными; неправильно раскрывает причины, закономерности; допускает ошибки. Не умеет привести самостоятельные примеры. Приводит примеры из учебного пособия с помощью учителя (и/или не в полном объеме) Воспроизводит по памяти основную часть изучаемого материала (термины, правила, определения, языковые единицы и др.); допускает существенные ошибки в установлении причинно-следственных связей и зависимостей. Допущенные ошибки затрудняют устранить даже с помощью учителя. Самостоятельно приводит отдельные примеры из учебного пособия. Знания слабо осознанные	нарушения логичности, точности речи. Нуждается в координации действий при встрече с трудностями Выделяет существенные признаки; умеет группировать, классифицировать по заданным признакам. Ориентируется в письменном задании. Осуществляет несложные учебные действия по развернутой инструкции. При воспроизведении по памяти элементов изучаемого материала допускает нарушения логичности, точности речи	Может исправить некоторые ошибки с помощью или под контролем учителя Нуждается в координации своей деятельности по преодолению затруднений, может устранить ошибки с помощью учителя. Находит информацию, представленную в учебном пособии в явном виде. Содержание ответа частично не соответствует поставленному вопросу. Проявляет интерес к результату, положительно реагирует на стимулирующую оценку

6 (шесть)	Осознанно, но неполно воспроизводит (с помощью учителя и/или не в полном объеме) изученный материал (языковые единицы, правила, определения, термины и др.); допускает ошибки. Исправляет ошибки, использует помощь учителя. Воспроизводит изученные правила, но не всегда может логично объяснить. С помощью учителя подтверждает теоретические положения собственными примерами	При воспроизведении изученного материала сохраняет логичность изложения, опираясь на образец. Использует помощь в виде памяток, плана, дидактической опоры. Осуществляет учебные действия по заданной инструкции. Допускает нарушения точности речи, которые исправляет с помощью учителя. С помощью учителя осуществляет ближний перенос знаний и умений (использует ранее усвоенные знания и действия)	Использует помощь учителя, нуждается во внешнем контроле по координации и регулированию своей деятельности. С помощью и под контролем учителя выполняет аналитико-синтетические действия с языковым материалом: анализирует языковые единицы, выделяет их общие и отличительные признаки, группирует языковые единицы по этим признакам. Проявляет старательность, волевые усилия. Заинтересован в успехе, стремится к положительной оценке
7 (семь)	Полно, осознанно воспроизводит учебный материал; допускает единичные ошибки, которые исправляет с помощью учителя. Применяет (с помощью учителя и/или не в полном объеме) усвоенные знания	При выполнении заданий по образцу или известному алгоритму сохраняет логичность изложения. Допускает немногочисленные нарушения точности речи.	Нуждается во внешнем контроле со стороны учителя по координации и регулированию учебной деятельности. При выполнении упражнений использует с помощью учителя знаково-символические средства (условные

Балл	Осознанность изученного материала	Сохранение коммуникативных качеств речи (логичность, точность, правильность)	Сформированность универсальных учебных действий
	и умения при выполнении заданий по образцу или известному алгоритму. Допускает отдельные неточности в работе, испытывает затруднения в применении знаний в незнакомой ситуации	При воспроизведении учебного материала может самостоятельно давать пояснения с опорой на дидактические опоры	обозначения); устанавливает с помощью или под контролем учителя смысловые связи между единицами информации, представленными в разных знаковых системах (текстовой, графической и др.), разных формах (таблицы, алгоритмы, схемы и др.). С помощью учителя выполняет задания в соответствии с предложенным алгоритмом действий
8 (восемь)	Хорошо владеет содержанием учебного материала. Осмысленно воспроизводит учебный материал в полном объеме. Самостоятельно применяет полученные знания и умения при выполнении заданий по образцу или по известному алгоритму. Испытывает затруднения в применении знаний	Ориентируется в заданиях. При самостоятельном выполнении заданий по образцу или известному алгоритму сохраняет логичность высказывания. Допускает немногочисленные нарушения точности речи. Может объяснить причины и устанавливать причинно-следственные связи.	Требует помощи со стороны учителя при преодолении затруднений. С помощью учителя сравнивает и классифицирует языковые единицы согласно предложенным критериям, устанавливает причинно-следственные связи и закономерности. Самостоятельно находит информацию, представ-

	и умений в незнакомой ситуации	Применяет знания и умения в знакомой ситуации. Владеет навыками контроля, самопроверки	ленную в учебном пособии; выполняет задания в соответствии с предложенным алгоритмом действий. Может устанавливать смысловые связи между единицами информации, представленными в разных знаковых системах (текстовой, графической и др.), разных формах (таблицы, алгоритмы, схемы и др.). Проявляет активность, заинтересован в результатах своей деятельности
9 (девять)	Осознанно владеет программным материалом в полном объеме. Допускает несущественные ошибки по установлению причинно-следственных связей и закономерностей. Относително свободно оперирует учебным материалом в знакомой и частично измененной ситуациях, приводит свои примеры	Умеет устанавливать причинно-следственные связи и закономерности. При выполнении заданий по преобразованию языкового материала сохраняет логичность, точность, правильность речи. Применяет знания и умения как в знакомой, так и в частично измененной ситуациях. Владеет навыками контроля, самопроверки	Устанавливает (не в полном объеме и/или с помощью учителя) внутрипредметные и межпредметные связи в процессе выполнения учебных заданий; сравнивает и классифицирует языковые единицы в соответствии с определенными критериями; устанавливает причинно-следственные связи и закономерности. С помощью или под наблюдением учителя преобразует

Балл	Осознанность изученного материала	Сохранение коммуникативных качеств речи (логичность, точность, правильность)	Сформированность универсальных учебных действий
			информацию, представленную в различных знаковых системах (текстовой, графической и др.), различных формах (таблицы, алгоритмы, схемы и др.). Выполняет логические действия с языковым материалом, задачи проблемного характера. Проявляет самостоятельность; активность, старательность; заинтересован в результатах своей деятельности; стремится к успеху
10 (десять)	Свободно и осознанно оперирует учебным материалом в полном объеме программных требований. Воспроизводит учебный материал в полном объеме без затруднения и усилий, устанавливает причинно-следственные связи и закономерности, формулирует	Владеет приемами мыслительной деятельности, навыками планирования своей деятельности, навыками контроля, самопроверки. Выбирает адекватные способы решения поставленных учебных задач в рамках программных требований. Применяет полученные знания и умения в повседнев-	Демонстрирует высокую степень самостоятельности при выполнении заданий теоретического и практического характера. Самостоятельно выполняет логические действия с языковым материалом, задания проблемного характера с элементами трансформации учебного материала.

	выводы, приводит самостоятельные примеры. Применяет (с помощью учителя и/или не в полном объеме) знания и умения в незнакомой (нестандартной) ситуации при выполнении доступных заданий на трансформацию (преобразование) языкового материала	ной жизни, в знакомых и незнакомых ситуациях. При выполнении заданий на трансформацию (преобразование) языкового материала сохраняет логичность, точность, правильность речи	Самостоятельно преобразует информацию, представленную в различных знаковых системах (текстовой, графической и др.), различных формах (таблицы, алгоритмы, схемы и др.). Самостоятельно выполняет аналитико-синтетические действия с языковым материалом: анализирует языковые единицы, различает их общие и отличительные признаки, группирует языковые единицы в соответствии с указанными признаками
--	---	--	--

Письменная форма контроля результатов учебной деятельности

Оценка орфографической и пунктуационной грамотности осуществляется с помощью письменных работ — обучающих и контрольных. При оценивании письменных работ учащихся с ОПФР следует учитывать ошибки *орфографические* (допущенные в написании слов); *пунктуационные* (допущенные при постановке знаков препинания); *грамматические* (допущенные при образовании различных слов, их форм; построении словосочетаний и предложений).

При проверке письменных работ учитываются следующие виды **орфографических ошибок**: грубые, негрубые, повторяющиеся и однотипные.

Грубыми орфографическими считаются ошибки на изученные правила, предусмотренные учебной программой: *машына* (вместо *машина*), *овечька* (вместо *овечка*), *лисник* (вместо *лесник*), *скаска* (вместо *сказка*), *читаеш* (вместо *читаешь*), *рож* (вместо *рожь*), *пабелка* (вместо *побелка*), *нечитал* (вместо *не читал*), *кататся* (вместо *кататься*) и др.; пропуск слова с изученной орфограммой.

Каждая ошибка в словарном слове считается за одну ошибку (*каредор* вместо *коридор*).

Негрубыми орфографическими считаются следующие ошибки:

- при переносе слов (*кон-ьки, обез-ьяна*), а также намеренное избегание переноса слов;
- в написании безударных падежных окончаний имен существительных, имен прилагательных, безударных личных окончаний глаголов. Во II–V классах ошибки на перечисленные правила исправляются, но не учитываются;
- графические ошибки и опiski (замена одной буквы другой — *сполб* вместо *столб*; перестановка букв — *тертадь* вместо *тетрадь*; повторение одной и той же буквы в слове — *доом* вместо *дом*; повторение одного и того же слога — *бежажатъ* вместо *бежать*; пропуск буквы в слове — *мишина* вместо *машина*);

- отражение на письме вместо букв *е, ё, ю, я* их звукового значения (*йяблоня* вместо *яблоня*, *пойут* вместо *поют*);
- пропуск слова без изученной орфограммы.

Повторяющимися являются ошибки, которые допущены в одном и том же слове или формах этого же слова: *учиник — с учиниками — учиники* (вместо *ученик — с учениками — ученики*); *хадить — хадил — хажу* (вместо *ходить — ходил — хожу*).

Повторяющиеся ошибки, независимо от их количества, считаются за одну ошибку. Повторяющиеся (грубые и негрубые) ошибки исправляются в каждом слове с допущенной ошибкой, но на поля выносятся только один раз — в первом слове с ошибкой.

Однотипными являются ошибки, допущенные в разных словах, на одно изученное правило. Они считаются в каждом слове отдельной ошибкой.

В письменных работах учащимися могут быть допущены грубые и негрубые **пунктуационные ошибки**.

Грубые пунктуационные ошибки:

- пропуск знака препинания в конце предложения;
- пропуск запятой между однородными членами предложения.

К **негрубым пунктуационным** ошибкам относятся:

- отсутствие красной строки;
- постановка точки в заглавии текста.

Две негрубые орфографические или пунктуационные ошибки приравниваются к одной грубой.

К **грамматическим** ошибкам относятся:

- нарушение общепринятой сочетаемости слов (*покласть* на стол вместо *положить* на стол);
- неправильное образование и употребление форм склонения, спряжения (нет *чулков* вместо нет *чулок*; к *ей* пришла подруга вместо к *ней* пришла; давай *побегим* на речку вместо *побежим* на речку; новое платье *красивше* старого вместо *красивее* старого);
- ошибки в словообразовании (куст розы *вымерзнул* вместо *вымерз*);

- ошибки в структуре словосочетания:
 - в согласовании (*злой собака* вместо *злая собака*);
 - в управлении (*жажда к славе* вместо *жажда славы*, *вернуться с Минска* вместо *вернуться из Минска*, *набраться силами* вместо *набраться сил*);
- ошибки в структуре предложения:
 - нарушение границы предложения (*Во дворе дети играли в снежки. И весело смеялись*);
 - пропуск члена предложения (*На собрании было принято (?) провести субботник*);
 - ошибки в построении предложения с однородными членами (*Девушка была румяной, гладко причёсана*) и др.

К дисграфическим ошибкам относятся:

- искажение звуко-буквенного состава слов: смешения, замены букв, близких по графическому образу, при сходстве акустических признаков, способа и места образования звуков, которые они представляют (*тва — два; роча — роца; чайщик — чащи; бошой — большой*);
- нарушение структуры слова: пропуски, замены, перестановки, избыточные буквы, слоги (*комата — комната, стрки — стрелки; онко — окно; мальни — маленький*);
- нарушение границ слова: раздельное написание частей слова, слитное написание ряда слов (*бойчасов — бой часов*);
- нарушение норм записи предложения (отсутствие знаков начала и конца предложения), пропуск знаменательных слов и др.

Грамматические и дисграфические ошибки считаются негрубыми.

Однотипные ошибки согласования имен прилагательных, имен числительных и притяжательных местоимений с именами существительными, имени существительного с глаголом единственного числа прошедшего времени (*девочка упал*) и управления (*упал дерево — упал с дерева*) как следствие влияния жестового языка считать за одну ошибку.

Негрубая ошибка обозначается на полях условным знаком: орфографическая или грамматическая — I н, пунктуационная — V н.

В контрольных работах два исправления на месте грубых ошибок считаются за одну грубую ошибку.

В обучающих работах два исправления на месте грубых ошибок считаются за одну негрубую ошибку.

При выведении балла нечетное количество негрубых ошибок округляется в пользу учащегося.

Данные требования распространяются на все виды письменных работ, кроме словарного диктанта.

Оценка коммуникативно-речевых умений и навыков

Для оценки коммуникативно-речевых умений и навыков учащихся используются и творческие работы — изложения и сочинения (по сюжетным рисункам, картине или иной наглядности), которые носят обучающий характер. Их оценивание проводится с учетом двух параметров: а) содержание; б) грамотность.

Содержание обучающих изложений и сочинений оценивается с учетом следующих критериев:

- ☐ соответствие теме и основной мысли;
- ☐ полнота раскрытия темы;
- ☐ логичность и последовательность изложения фактического материала;
- ☐ наличие или отсутствие речевых ошибок.

Содержательными (текстовыми) ошибками считаются:

- ☐ несоответствие содержания текста обозначенной в заголовке теме;
- ☐ нераскрытие основной мысли;
- ☐ нарушение логичности, последовательности изложения.

Речевые ошибки — это ошибки, связанные с нарушением требований коммуникативных качеств речи (точности, чистоты, богатства, уместности).

К речевым ошибкам относятся:

- ☐ необоснованное повторение одного и того же слова (*Котёнок сидел на дереве. Котёнок жалобно мяукал. Котёнок не мог спуститься вниз*);

- необоснованное употребление рядом однокоренных слов (*В лесу лесник* нашёл редкий цветок);
- употребление слова в неточном значении (Услышать *обидчивые* слова вместо *обидные* слова);
- употребление диалектных слов и просторечий (*лаболатория* вместо *лаборатория*);
- употребление слова в несвойственном ему значении (В творчестве Толстого можно найти *происки* вместо *примеры* патриотизма);
- нарушение лексической сочетаемости (Книги занимают важную *роль* вместо *имеют важное значение* в жизни человека);
- тавтология (*Писатель* мастерски *описывает* своего героя);
- бедность и однообразие синтаксических конструкций (*Когда началась война*, его отправили на фронт. *Когда он оказался на фронте*, он командовал ротой солдат);
- неудачное употребление личных и указательных местоимений (Этот текст написал В. Белов. *В нём* поднимается важная проблема);
- употребление лишних слов (*молодой юноша; очень прекрасный*);
- неправильное употребление предлогов (Лодка плывёт *на* реке);
- штампы и др.

Каждая речевая ошибка считается за пол-ошибки. При выведении балла нечетное количество речевых ошибок округляется в пользу учащегося.

Грамотность обучающихся изложений и сочинений оценивается в соответствии с допущенными орфографическими, пунктуационными и грамматическими ошибками. Специфические ошибки учитываются в рамках изложенного.

Количество содержательных и речевых ошибок учитывается суммарно при выставлении отметки за содержание обучающего изложения или сочинения.

При выставлении отметки за грамотность в количественный показатель орфографических ошибок включаются и грамматические ошибки.

Контроль и оценка подробного пересказа

Оценка подробного пересказа осуществляется по следующим показателям:

- ☐ точное и полное воспроизведение сюжетной линии (или предмета описания);
- ☐ последовательность изложения событий;
- ☐ наличие или отсутствие личного отношения к событиям (поступку, герою);
- ☐ качество речи (выразительная, эмоциональная или монотонная; бедная или образная; легкая, свободная речь или слова произносятся с трудом, усилием) (табл. 17).

Таблица 17

Оценка подробного пересказа

Баллы	Показатели оценки
1 (один)	Повторяет изолированные слова по тексту
2 (два)	Запоминает и воспроизводит только начало текста
3 (три)	Неполное понимание текста. Затрудняется в самостоятельном пересказе прочитанного. Фрагментарное воспроизведение содержания. Нуждается в постоянной помощи учителя. Речь монотонная, бедная. Допускает многочисленные речевые недочеты
4 (четыре)	Неполная и непоследовательная передача содержания. Есть нарушения в логике изложения. Не высказывает оценочных суждений. Речь маловыразительная, бедная. Допускает многочисленные речевые недочеты
5 (пять)	Пропуск некоторых деталей фактического и эмоционального содержания произведения. Есть некоторые нарушения в логике изложения. Затрудняется в высказывании оценочных суждений. Требуется помощь учителя в виде наводящих вопросов. Речь маловыразительная, бедная. Допускает речевые недочеты

Баллы	Показатели оценки
6 (шесть)	Пропуск некоторых деталей эмоционального содержания произведения (не называет чувства, состояние героя). Дополняет пересказ после наводящих вопросов учителя. Связная и последовательная передача событий. Высказывает оценочные суждения после напоминания учителя. Речь достаточно выразительная. Допускает речевые недочеты
7 (семь)	Пропуск некоторых деталей фактического содержания произведения. Сам дополняет пропущенные факты. Связная и последовательная передача событий. Высказывает оценочные суждения после напоминания учителя. Речь достаточно выразительная. Допускает отдельные речевые недочеты
8 (восемь)	Полная и точная, связная и последовательная передача содержания произведения. Высказывает личное отношение к поступку, герою (предмету описания) после напоминания учителя. Речь выразительная, эмоциональная. Допускает единичные речевые недочеты
9 (девять)	Полная и точная, связная и последовательная передача содержания произведения. Высказывает личное отношение к поступку, герою, предмету описания. Речь выразительная, эмоциональная. Допускает единичные речевые недочеты, которые самостоятельно исправляет
10 (десять)	Последовательно пересказывает прочитанный текст своими словами. Высказывает личное отношение к поступку, герою, предмету описания. Речь эмоциональная, выразительная, легкая. Не допускает речевых недочетов

Контроль и оценка краткого пересказа

Оценка краткого пересказа осуществляется по следующим критериям:

- ☐ обобщенная передача основного содержания (без включения подробностей, прямой речи персонажей, авторских образных выражений);

- последовательное, связное, без пропусков изложение основного содержания (табл. 18); качество речи оценивается в соответствии с нормами оценки подробного устного пересказа, которые определены в таблице 17.

Таблица 18

Оценка краткого пересказа

Баллы	Показатели оценки
1 (один)	Воспроизведение нескольких отдельных слов
2 (два)	Дословное воспроизведение первых заученных предложений текста
3 (три)	Дословное воспроизведение первой части текста
4 (четыре)	Подробный несвязный пересказ смысловых частей текста
5 (пять)	Подробный пересказ смысловых частей текста с попыткой передать кратко (2—3 предложениями) одну из частей текста
6 (шесть)	Краткий последовательный пересказ основного содержания смысловых частей текста, но с включением деталей, дословной передачей диалога
7 (семь)	Краткий последовательный пересказ основного содержания смысловых частей текста, но с включением некоторых деталей; обобщенная передача диалога косвенной речью, но с переходом на прямую речь
8 (восемь)	Краткий последовательный пересказ основного содержания каждой части текста своими словами (3—4 предложениями), но с включением единичных деталей
9 (девять)	Краткий последовательный пересказ основного содержания каждой части текста своими словами (2—3 предложениями)
10 (десять)	Краткий последовательный пересказ основного содержания каждой части текста своими словами (1—2 предложениями)

5.1. Общие подходы к разработке календарно-тематического планирования

Реализация принципа инклюзии в образовании обуславливает потребность в разработке инструментов дифференцированного подхода в том числе и при планировании образовательного процесса. В Республике Беларусь ежегодно разрабатывается и утверждается примерное календарно-тематическое планирование в соответствии с действующими учебными программами для учреждений общего среднего образования. При этом предусматривается возможность внесения изменений с учетом подготовленности учащихся и особенностей используемых технологий обучения.

Эффективное включение лиц с ОПФР в совместный образовательный процесс обуславливает необходимость учета при планировании образовательного процесса актуальных возможностей и специфических трудностей, которые могут возникать у учащегося с ОПФР при овладении содержанием определенного учебного предмета, а также определение способов их преодоления. Разработка специальных образовательных условий предусматривает подбор адекватных для конкретного ребенка средовых ресурсов обучения и воспитания (предметных, пространственных, организаци-

онно-смысловых, социально-психологических). Специфика использования разных типов ресурсов также должна быть отражена в планировании процесса обучения.

Календарно-тематическое планирование по учебным предметам традиционно включает определение темы и целей урока, характеристику основных видов и способов деятельности, домашнего задания. Адаптации в условиях реализации принципа инклюзии в образовании подлежат такие разделы, как цели урока, основные виды и способы деятельности, а также домашнее задание.

Можно выделить три основных этапа разработки календарно-тематического планирования при реализации принципа инклюзии в образовании: этап I — диагностический; этап II — аналитический; этап III — реализационный.

Диагностический этап. Отправной точкой при разработке календарно-тематического планирования для учащихся с ОПФР на современном этапе выступают выявление и характеристика их ООП. Это обуславливает необходимость проведения педагогической диагностики актуального состояния знаний, представлений и умений ребенка в определенной области.

Диагностический этап включает: анализ содержания учебной программы по учебному предмету для определенного класса; подбор диагностических заданий для выявления готовности учащихся с ОПФР к освоению содержания образования по каждому из учебных предметов в текущем учебном году; проведение процедуры педагогической диагностики актуального состояния умений ребенка в изучаемой области; составление характеристики актуального состояния умений учащегося в изучаемой области.

Стимульным материалом для проведения педагогической диагностики выступают контрольно-измерительные материалы по учебному предмету, позволяющие определить готовность учащегося к овладению содержанием учебной программы в текущем учебном году. Результатом педагогической

диагностики становится характеристика степени сформированных у учащегося умений по определенному учебному предмету, а также специфических трудностей ребенка при овладении его содержанием, видов помощи, необходимых для выполнения конкретного задания.

Аналитический этап предусматривает: определение возможных причин затруднений, возникающих у конкретного учащегося при овладении содержанием учебного предмета (выявленных на диагностическом этапе), путей профилактики их возникновения и мер преодоления; составление характеристики ООП ребенка в определенной области знаний; описание специальных образовательных условий, необходимых для удовлетворения выявленных ООП учащегося (перечень предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических ресурсов обучения).

Такой анализ рекомендуется проводить коллегиально (учителем, учителем-дефектологом и педагогом-психологом) с целью максимально точной, комплексной и всесторонней оценки потенциала учащегося. От качества реализации аналитического этапа будет зависеть адекватность разработки календарно-тематического планирования.

Реализационный этап включает непосредственную разработку содержания календарно-тематического планирования с учетом ООП лица с ОПФР: спецификацию целей урока; определение особенностей и условий формирования основных видов и способов деятельности; описание специфических ресурсов (предметных, пространственных, организационно-смысловых); рекомендации по адаптации домашнего задания.

Таким образом, в общем виде ***алгоритм составления календарно-тематического планирования по учебным предметам*** можно представить следующим образом:

- анализ содержания учебной программы по учебному предмету для определенного класса;
- разработка диагностических заданий для выявления актуального состояния знаний и умений учащегося по

определенному учебному предмету и определение готовности к освоению его содержания в текущем учебном году;

- проведение процедуры педагогической диагностики актуального состояния знаний и умений ребенка в изучаемой области;
- составление качественной характеристики сформированных у учащегося знаний и умений в изучаемой области, определение возникающих трудностей при выполнении диагностических заданий;
- определение возможных причин затруднений, возникающих у конкретного учащегося при овладении содержанием учебного предмета;
- описание ООП ребенка в определенной области знаний;
- разработка рекомендаций по созданию специальных образовательных условий, необходимых для конкретного учащегося при овладении содержанием определенного учебного предмета (описание предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических ресурсов обучения);
- разработка (адаптация) календарно-тематического планирования.

При изучении любого учебного предмета предусматривается решение задач, направленных на формирование и развитие общеучебных знаний и умений, а также непосредственно связанных с определенной областью знаний (например, формирование техники чтения на уроках по учебному предмету «Литературное чтение», формирование знания компонентов действий на уроках по учебному предмету «Математика», формирование представлений о млекопитающих как особой группе животных на уроках по учебному предмету «Человек и мир» и др.). Важно точно определить задачи по формированию и развитию базовых умений, необходимых при изучении любой учебной дисциплины.

5.2. Рекомендации по разработке календарно-тематического планирования по учебному предмету «Русский язык» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии

Включение лиц с ОПФР в совместный образовательный процесс обуславливает необходимость создания алгоритма адаптации календарно-тематического планирования по учебному предмету «Русский язык» на I ступени общего среднего образования; определения задач, основных видов и способов деятельности с учетом общих и специфических образовательных потребностей учащихся.

Специфические трудности в усвоении содержания учебного предмета «Русский язык» связаны с особенностями каждой категории детей. Например, учащиеся с РАС из-за снижения мотивации к общению, непонимания эмоций других людей могут отказываться от участия в выполнении заданий по составлению диалогов с обращениями, в том числе с формулами речевого этикета; из-за сложности в понимании слов с переносным значением могут неправильно использовать их в речи.

Дети с РАС испытывают трудности в реализации речевой деятельности, изучении и использовании в устной и письменной речи грамматических категорий, местоимений, в нахождении и объяснении значения фразеологизмов (они могут демонстрировать конкретное восприятие значения фразеологизмов), а также в использовании их в речи. В некоторых случаях особенности, связанные с восприятием и переработкой информации, воспринятой в устной форме (например, пересказом и изложением текстов), влекут за собой невозможность выполнения заданий.

Учащиеся с РАС испытывают трудности в освоении содержания раздела «Звуки и буквы»: дифференциации понятий «звуки речи» и «буквы», соотношении звука и обознача-

ющей его буквы. Они также затрудняются в практическом применении знаний о правилах правописания слов, определении границ предложений, распознавании и самостоятельном интонировании предложений с обращением, составлении текста по заданной ситуации; не могут построить диалог с учетом речевой ситуации.

По возможности необходимо избегать предъявления учащимся с РАС заданий с двойными требованиями, например, разгадывание загадок и запись загадок вместе с отгадками, расстановка пропущенных знаков препинания и подчеркивание союзов. В этих случаях можно предложить сначала разгадать загадку, вставить знаки препинания, а затем подчеркнуть союзы в тексте на карточке. Такой вариант адаптации задания можно рекомендовать и детям с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). При снижении темпа работы и низкой скорости письма можно сокращать объем заданий, сохраняя при этом уровень их сложности (например, уменьшить количество предложений при списывании).

Недостаточное понимание прочитанного текста, последовательности и логики изложения событий приводит к сложностям подготовки и написания изложений, сочинений, работы с деформированным текстом, поиска и переработки необходимой информации. В связи с этим учителю необходимо варьировать предлагаемый текстовый материал: использовать тексты, содержательно близкие интересам учащегося, упрощать инструкции к заданиям, минимизировать двойные требования, проводить предварительную словарную работу, направленную на разъяснение сложных терминов и слов, подбирать дополнительную визуализацию к письменным текстам.

В конкретных случаях может быть рекомендовано упрощение содержания задания, например, не самостоятельное восстановление деформированного текста, а с опорой на серию рисунков (картинный план) и опорные слова.

Для структурирования времени и деятельности на уроке для учащихся с РАС и с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) целесообразно варьировать сообщение плана урока: в записи на доске, в виде сигнальных опор, визуальных алгоритмов деятельности. Специфические особенности переработки слухоречевой информации и трудности слушания собеседника необходимо учитывать при проведении устных опросов, предъявлении инструкции к заданию на слух. Рекомендуется замена устного ответа на тестовый опрос, дублирование устных заданий в письменном виде на отдельных карточках.

Варианты адаптации инструкций учителя: замена многоступенчатой инструкции простыми и короткими фразами; замена отдельных фраз схемами, указывающими алгоритм действий; использование индивидуальной дополнительной письменной инструкции, зрительных опор в виде наглядных схем, пиктограмм, карточек; использование специальных технических средств.

Для *учащихся с нарушениями зрения* в разной степени характерны снижение психической активности и ориентировочной деятельности, недостаточная обобщенность воспринимаемых объектов, нарушение их целостности, затруднение формирования мыслительных операций, своеобразие формирования лексики и соотношения слова и образа. У таких учащихся может проявляться недостаточность мелкой моторики, зрительно-моторной координации движений, что затрудняет формирование навыков письма и чтения. Необходимо соблюдать офтальмо-гигиенические рекомендации, дозировать зрительную нагрузку, например, заменить деятельность по списыванию текста списыванием отдельных предложений со словами на изучаемое правило.

При формировании навыков каллиграфического письма у учащихся с нарушениями зрения могут возникать ООП, связанные с оснащением рабочего места дополнительным освещением; использованием тетрадей в крупную линей-

ку (расстояние между линиями 1—2 см), со специальной разлиновкой для написания строчных и прописных букв; увеличением времени на выполнение письменных заданий, уменьшением его объема, чтобы ребенок вместе со всеми перешел к следующему этапу работы на уроке. Например, при списывании с изменением формы слова, со вставкой пропущенных букв и выделением в словах окончаний ребенок может вставлять буквы и выделять окончания в готовой карточке. Предусматривается обеспечение такого учащегося памятками, иллюстративным материалом.

Для ориентировки ребенка в содержании учебного задания рекомендуется масштабировать материал, дублировать записи на доске индивидуальными карточками.

Для *учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата* может быть характерна разная степень выраженности нарушения двигательных функций: от легких моторных затруднений при выполнении тонких моторных актов до неспособности удерживать вертикальное положение без специального позиционирования. Двигательные нарушения затрудняют выполнение целенаправленных артикуляционных движений, что в разной степени усложняет формирование звукопроизношения и усвоение знаний из области фонетики, формирование элементарных способов анализа изучаемых явлений языка (например, выполнение звуко-буквенного анализа слова).

Отмечаются нарушения пространственного восприятия, трудности в пространственно-временной ориентировке, нарушение схемы тела. Это вызывает нарушение понимания логико-грамматических конструкций, недостаточно точную дифференциацию пространственных понятий, предлогов и наречий, их выражающих (спереди, сзади, между, вверху, внизу; под, над, около).

Особенности формирования слухоречевой памяти обуславливают более медленный темп овладения знаниями по учебному предмету «Русский язык». Внимание детей данной

категории характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, недостаточной сконцентрированностью на объекте, что обуславливает целесообразность организации общей ориентировочной деятельности в начале урока, многократное повторение каждого задания для стабильного включения ребенка в процесс обучения.

С учетом ООП учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на уроках по учебному предмету «Русский язык» целесообразно увеличивать время на выполнение письменных заданий; дополнительно использовать специальные графомоторные тренажеры, специальные приспособления для фиксации карандаша или ручки в руке (например, шарики, клубки ниток, тренажер «Ручка-самоучка»); увеличивать размер рабочей поверхности листа; заменять выполнение письменных работ в тетради на набор текста на персональном компьютере или предлагать тестовый вариант выполнения учебного задания.

Рекомендуется замена устных ответов на тестовые задания с учетом особенностей устной речи, состояния навыков звукопроизношения, вызванных сложностями реализации моторного акта речи. Несформированность зрительно-моторной координации вызывает трудности удержания рабочей строки тетради или учебного пособия при чтении, соскальзывание с одной строки на другую, вследствие чего затрудняется понимание смысла прочитанного и возможность выполнить самопроверку своей работы.

Для *учащихся с тяжелыми нарушениями речи* характерны вариативность расстройств речевой/языковой способности и обусловленных ими когнитивных и эмоционально-волевых расстройств, недостаточный уровень развития навыков коммуникации (в устной или письменной формах), наличие речевого негативизма. Для них характерно недоразвитие всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической стороны речи, лексики, грамматического строя. Наблюдаются трудности планирования, контроля и регуляции собственной деятельности; использование механических

приемов выполнения заданий; несформированность функции произвольного внимания, его устойчивости, направленности, переключаемости; снижение уровня слухоречевой памяти; снижение уровня обобщений (от недостаточности до невозможности установления причинно-следственных связей и обозначения их с помощью речи); значительные трудности в понимании содержания текста и его интерпретации. При нарушениях слухо-моторной координации развиваются нарушения письменной речи. Задержка сенсорно-моторного развития, отставание в развитии тонких дифференцированных движений пальцев рук могут влиять на уровень сформированности каллиграфических навыков.

Создание специальных образовательных условий для данной категории учащихся предполагает использование различных речевых памяток, правил речевого поведения для обеспечения понимания учебной терминологии, учебных текстов. Необходим контроль дозировок учебного речевого и языкового материала. Например, диктанты для детей с тяжелыми нарушениями речи могут быть не в виде текста, а состоять из отдельных предложений (простых по содержанию и конструкции).

Для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) могут быть характерны снижение познавательной активности и умственной работоспособности, быстрая истощаемость, пониженная обучаемость, недостаточность произвольной регуляции деятельности, поведения и эмоций (склонность к импульсивности и иррациональным способам деятельности). Способность к запоминанию наглядного материала выше, чем речевого, но в целом объем запоминания снижен, воспроизведение словесного материала характеризуется нарушением последовательности при воспроизведении.

Учащиеся этой группы часто не понимают сложные речевые конструкции, при восприятии многозвеньевых инструкций затрудняются в определении последовательности действий, теряют некоторые из них. Затруднение может

вызывать определение количества и последовательности звуков на сложном речевом материале. Поскольку словарный запас ограничен, учащиеся данной категории часто не могут определить значение незнакомого слова с опорой на контекст, что приводит к непониманию смысла инструкции, задания, содержания текстов. В спонтанной речи наблюдаются единичные аграмматизмы, ошибки в употреблении сложных предлогов, нарушения согласования имени прилагательного и имени существительного в косвенных падежах множественного числа, нарушения сложных форм словообразования; пересказы содержат основные смысловые звенья, отмечаются незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев.

Фиксируются нарушения письменной речи. Часто учащиеся этой группы испытывают трудности при написании сочинений по темам, связанным с личным опытом, событиями из жизни, что объясняется непониманием причинно-следственных связей происходящих событий, неумением прогнозировать последствия своих поступков.

С учетом ООП учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) при планировании образовательного процесса может быть рекомендовано: увеличивать время на выполнение учебного задания; упрощать лексико-грамматическое оформление инструкций педагогического работника; исключать малознакомые слова, термины; дополнять задание устным или письменным комментарием, словами для выбора.

Следует делить инструкции на смысловые части и подкреплять визуальными опорами, например иллюстрациями; использовать и варьировать разные виды помощи: стимулирующую (одобрение, эмоциональная поддержка); организующую (привлечение внимания, концентрирование на выполнении работы, напоминание о необходимости самопроверки); направляющую (повторение и разъяснение инструкции к заданию). Целесообразно использовать вспомогательный

инструментарий: графемы, смысловые таблицы, визуальные опоры.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью нарушены и целевая, и исполнительная стороны учебной деятельности; отмечаются нарушения мелкой моторики, затрудняющие письмо. Им необходимы сокращение объема заданий, дополнительные объяснения, постоянный контроль, побуждения к действиям. Недоразвитие аналитико-синтетической деятельности обуславливает значительные трудности в формировании языковых обобщений, усвоении закономерностей языка.

Уровень всех характеристик внимания снижен; отмечаются обедненность поисковой активности, трудности в овладении двигательными навыками, нарушение координации движений.

Развитие речи характеризуется:

- полиморфным или мономорфным нарушением произношения;
- недоразвитием фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза;
- ограниченным словарным запасом;
- преобладанием пассивного словаря над активным;
- использованием речевых штампов, однотипных по структуре и бедных по содержанию фраз;
- выраженными аграмматизмами, что проявляется в нарушении сложных и простых форм словообразования, несформированности словообразования, отсутствии или тяжелом недоразвитии связной речи.

С учетом ООП учащихся с интеллектуальной недостаточностью рекомендуется адаптировать предлагаемые инструкции, например: акцентировать голосом основное содержание учебного задания; увеличивать паузы между оречевлением каждого этапа задания; упрощать инструкцию, используя более доступную для понимания детьми лексику; дублировать вербальную инструкцию средствами визуальной поддержки, например, добавлять опорную схему, иллюстрации.

Адаптация содержания предлагаемого учебного материала может включать:

- визуализацию слов в текстах заданий, вызывающих семантические трудности;
- добавление опорной схемы к письменному заданию;
- уменьшение объема задания без снижения объема содержания;
- адаптацию текста задания с учетом индивидуальных трудностей учащихся (использование картинного плана, более крупного шрифта, визуальное отграничение одного задания от другого);
- упрощение содержания учебного задания (замена диктанта орфографическим списыванием, прочитывание текста для изложения);
- упрощение грамматического задания или отказ от него.

Категория *учащихся с нарушением слуха* характеризуется значительной вариативностью уровня слухоречевого развития. Восприятие устной речи в сложных акустических условиях (на фоне шума, когда в классе говорят несколько человек, учитель одновременно комментирует и пишет на доске или перемещается в это время по классу, находится со стороны непротезированного уха (при двустороннем снижении слуха, но одностороннем слухопротезировании)) может приводить к искаженному восприятию слов, пропуску во фразах предлогов, неразличению интонационных моделей фраз и в целом к резкому снижению уровня разборчивости речи.

Ошибочное и искаженное восприятие устной речи (учебных заданий, инструкций, фраз разговорно-обиходного характера и т. д.) вызывает нарушение понимания смысла слов и фраз, текстов, появление ошибок и речевых недочетов в собственной устной и письменной речи.

У учащихся с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, может быть запаздывание в скорости обработки речи, что вызывает рассогласование в восприятии

артикуляционного и акустического образа слов. Для некоторых детей данной категории характерно быстрое истощение слухового внимания и снижение работоспособности, особенно при длительной слуховой нагрузке, снижение объема и точности слухоречевой памяти. Все перечисленное влияет на уровень сформированности экспрессивной речи учащихся.

С учетом ООП детей с нарушением слуха при планировании образовательного процесса рекомендуется: выделять дополнительное время для выполнения учебных заданий; использовать прием «выполнение по образцу»; сокращать объем задания при сохранении уровня его сложности: предлагать для выполнения часть упражнения, чтение части текста; предъявлять готовый план текста, модели текста; упрощать инструкцию, дублировать ее в письменной форме и др.

Для обеспечения понимания учебного материала и учебных заданий учителю необходимо правильно планировать приемы семантизации лексики. При изучении раздела «Текст» могут использоваться дополнительные виды работ, подготавливающие учащихся с нарушением слуха к восприятию содержания текста, обеспечивающие снятие лексико-грамматических и социокультурных трудностей.

Трудности понимания обращенной речи предполагают адаптацию устных инструкций, использование письменных опор. Целесообразно объяснение учащимся с нарушением слуха новой темы без использования абстрактных понятий и терминов; формирование алгоритма выполнения действия, предваряющего использование абстрактного термина (например, названий частей слова, речи; название частей слова, речи по наглядной схеме, которая размещается на доске или рабочем столе ребенка).

Приведем пример алгоритма разработки календарно-тематического планирования по учебному предмету «Русский язык» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии (табл. 19—21).

**Пример адаптации задач учебной программы
по учебному предмету «Русский язык»**

Общая задача	Возможные трудности при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи
Развивать умение при- менять правила право- писания: написание про- писной буквы в именах собственных	Трудности в понимании правил правописания. Трудности в переносе усвоенных навыков в собственную речевую практику	Формировать умение писать пропис- ную букву в именах членов семьи. Списывать имена членов семьи и клички домашних питомцев с пропис- ной буквы
Развивать умение состав- лять полные ответы на вопросы по тексту	Трудности в адекватном отборе и использовании лексико-грамма- тических средств	Формировать умение составлять прос- тые предложения по вопросам <i>кто?</i> , <i>что делает?</i>
Развивать умение опреде- лять цель и конструиро- вать предложения, разные по цели выска- зывания	Трудности в адекватном отбо- ре лексико-грамматических средств	Формировать умение ставить точку в конце повествовательного предложе- ния при списывании
Развивать умение уста- навливать границы пред- ложений в тексте	Трудности в выделении границ предложений в готовом тексте. Трудности в понимании смысла предложений. Трудности в адекватном отборе лексико-грамматических средств	Формировать умение конструировать простые предложения по образцу. Формировать умение воспринимать на слух начало и конец предложения и определять его границы

Развивать умение писать подробное изложение текста-повествования по коллективно составленному плану	Дефицит лексико-грамматических средств. Трудности в понимании содержания текста и выделения его структуры. Трудности в самостоятельном построении предложений. Трудности в создании связного высказывания, обеспечения его связности и цельности. Недостаточная сформированность навыка письма	Формировать умение восстанавливать пропуски в адаптированном тексте. Формировать умение восстанавливать пропуски в тексте. Формировать умение восстанавливать фразы текста с опорой на данное начало. Формировать умение пересказывать устно отдельные части текста. Формировать умение пересказывать текст устно. Формировать умение писать выборочное изложение прочитанного текста (по готовому плану, опорным словам, ключевым предложениям)
---	--	---

Таблица 20

Примеры адаптации основных видов и способов деятельности по учебному предмету «Русский язык»

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Написание диктантов	Сложности, связанные с восприятием и переработкой речевого материала. Сложности, связанные с недостаточностью зрительно-моторной координации движений.	Написание изложений. Письменная работа с карточками. Восприятие письменного текста и написание изложений. Переписывание готового текста.

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
	Неточное слуховое восприятие и/или неполное понимание услышанного. Сложности, связанные с выполнением целенаправленных движений в кистях рук	Переписывание готового адаптированного текста. Написание диктанта в тетради с большими клетками. Написание диктанта с помощью специальной клавиатуры
Написание сочинений по серии рисунков	Трудности в тема-рематической организации текста. Нарушение лексико-грамматического оформления	Составление и запись рассказа с использованием серии рисунков, готового плана и ключевых слов. Упрощение структуры текста. Использование опор (вопросы, схемы, иллюстрации). Списывание текста
Списывание текста	Недостаточная сформированность навыка письма. Нарушение концентрации внимания. Сложности, связанные с выполнением целенаправленных движений в кистях рук	Списывание отдельных предложений, слов. Предъявление текста для списывания по предложениям. Набор текста на компьютере
Восстановление деформированного текста (предложения)	Непонимание смысловой связи между частями текста, предложениями. Невыделение темы и подтема текста.	Выделение вместе с учителем ключевых для понимания текста элементов (опор).

	Недостаточная сформированность навыка чтения	Постановка к тексту вопросов, отражающих логику его воспронизведения (совместно с учителем или самостоятельно, использование готовых вопросов). Упрощение текста
Фонетический разбор слов	Грубое нарушение фонематического слуха. Фонетическое нарушение речи. Несформированность аналитических умений	Исключение задания. Выполнение задания только в письменной форме. Работа по алгоритму

Таблица 21

Примеры адаптации домашнего задания по учебному предмету «Русский язык»

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Составь из данных слов пять предложений	Ограничения и искажения словарного запаса. Недостаточный уровень сформированности навыка продуцирования речевых высказываний	Составление предложения по образцу, с опорой на вопросы, наглядность. Составление трех предложений вместо пяти (более простых по лексико-грамматическому оформлению)
Спиши текст	Сложности, связанные с недостаточностью зрительно-моторной координации движений	Набор текста на компьютере. Списывание части текста

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Спиши, вставляя пропущенные буквы	Сложности, связанные с умением устанавливать морфемный состав слова и выделять в слове написание, требующее проверки (орфограмму)	Восстановление целостности слова с опорой на слова для выбора. Списывание с опорой на правило
Составь текст на тему ... Напиши текст	Трудности отбора лексико-грамматических средств при составлении предложений. Трудности установления логических связей. Несформированность умения продуцировать связанные высказывания	Чтение текста с последующим списыванием. Восстановление текста с опорой на текст-образец, наглядность или самостоятельно. Дополнение текста
Замени слова. Вспомни правило. Напиши еще пять слов на это правило	Сложности, связанные с применением правил орфографии в самостоятельной речи	Замена слов с опорой на слова для выбора. Выбор из перечня слов, демонстрирующих применение правила

5.3. Рекомендации по разработке календарно-тематического планирования по учебным предметам «Человек и мир», «Русская литература (литературное чтение)» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии

Содержание учебных предметов «Человек и мир» и «Русская литература (литературное чтение)» предусматривает достаточно большой объем работы с текстом. Это обуславливает потребность в сформированности умений работать с текстовой информацией: воспринимать устную и письменную речь; понимать фактическое содержание текста; интерпретировать скрытый смысл высказываний на основе установления логических связей; планировать программу связного высказывания; продуцировать связные высказывания, осуществляя адекватный отбор лексико-грамматических средств; выполнять задания к тексту и др.

Овладение указанными умениями будет вызывать трудности разной степени у всех категорий учащихся с ОПФР. Так, для большинства детей будут характерны нарушения восприятия устного сообщения; недостаточно точное понимание / непонимание фактического содержания текста; неумение устанавливать логические связи, позволяющие выявить скрытый смысл высказываний; недостаточная сформированность / несформированность умения составлять и реализовывать в собственной речевой практике программу связного высказывания (как репродуктивного, так и продуктивного); недостаточная сформированность / несформированность умения осуществлять адекватный отбор лексико-грамматических средств и их комбинацию при продуцировании высказываний; несформированность умения отвечать на вопросы и выполнять другие виды заданий к тексту и т. д.

Известно, что для разных групп учащихся с ОПФР характерны модально-неспецифические и модально-специфические особенности развития, которые обуславливают формирование общих и специфических дефицитов развития и,

следовательно, возникновение общих и специфических ООП детей при изучении учебных дисциплин.

Однако следует учитывать, что внешние проявления трудностей могут иметь общий характер, но при этом быть обусловлены разными причинами. Например, затруднения в восприятии устной текстовой информации могут быть вызваны следующими причинами: нарушением слухового восприятия (при нарушении слуха); нарушением концентрации внимания (при нарушении слуха, интеллектуальной недостаточности, расстройствах аутистического спектра, тяжелых нарушениях речи); малым объемом оперативной и долговременной памяти (при интеллектуальной недостаточности, расстройствах аутистического спектра, нарушении слуха, нарушениях функций опорно-двигательного аппарата). Именно это является главным аргументом необходимости коллегиального обсуждения возникающих у учащегося с ОПФР трудностей в овладении содержанием образования при разработке календарно-тематического планирования по учебным предметам.

Поскольку для всех детей с ОПФР характерны в той или иной мере выраженные дефициты речевого развития, необходимы учет их актуальных возможностей и определение потенциала при планировании образовательного процесса. Важным базовым фактором эффективности является также сформированность общих представлений об окружающем мире, общеучебных умений и способов познавательной деятельности, обеспечивающих успешное изучение любого учебного предмета (их формирование у лиц с ОПФР также осуществляется специфично).

Общими для всех учащихся с ОПФР трудностями в овладении общеучебными умениями будут: работа с аппаратом ориентировки в учебном пособии (поиск нужной страницы и задания); восприятие и понимание инструкций; слушание собеседника (учителя, одноклассников и других участников образовательного процесса); ведение диалога (в том числе связанного с организационными аспектами учебной деятельности); доведение выполнения задания до

конца; перенос сформированных умений в новую учебную ситуацию; актуализация личного опыта с целью освоения нового содержания; распределение функций и ролей при выполнении совместной деятельности и др.

Охарактеризуем общие трудности для лиц с ОПФР при овладении содержанием учебных дисциплин «Русская литература (литературное чтение)» и «Человек и мир».

Общие для всех учащихся с ОПФР трудности в овладении содержанием учебной дисциплины «Русская литература (литературное чтение)» заключаются:

- ☐ в снижении мотивации к чтению;
- ☐ нарушении восприятия письменного и/или устного сообщения (пропуски фрагментов текста разного объема: отдельных слов, словосочетаний, фраз; искаженное восприятие и др.);
- ☐ нарушении понимания:
 - воспринятого/прочитанного текста (общего содержания воспринятого устного или письменного художественного текста;
 - последовательности описываемых событий;
 - смысла отдельных слов и их сочетаний в тексте (учитывая разные части речи, разные степени обобщения слов, наличие слов с прямым и переносным значением);
 - содержания произведений, передающих настроение, но не отражающих какие-либо события;
 - отраженных в содержании эмоциональных оттенков, причин и нравственных аспектов поступков героев, характера взаимоотношений людей и др.;
 - главного и второстепенного в содержании текста;
- ☐ снижении ориентировки в содержании текста, сложностях в поиске и извлечении необходимой информации;
- ☐ определении композиции собственного рассказа при репродуктивном воспроизведении текста;
- ☐ неумении осуществить адекватный отбор лексико-грамматических средств для воспроизведения содержания текста или выполнения заданий к нему;

- выражении собственного мнения о содержании прочитанного или воспринятого; недостаточной сформированности основных умений, составляющих навык чтения (сознательность, выразительность, беглость).

Характерными для всех учащихся с ОПФР трудностями в овладении содержанием учебного предмета «Человек и мир» будут:

- ограничения социального опыта, влияющие на точность и глубину понимания учебной информации;
- актуализация личного опыта при изучении темы;
- недостаточно точная сформированность представлений об окружающем мире или их искажение;
- трудности усвоения абстрактных и временных понятий;
- неумение устанавливать логику описываемых событий и определять их причинно-следственную взаимосвязь;
- установление взаимосвязи между изучаемыми объектами (например, между природой и человеком, его деятельностью; между природными условиями и характером роста растений и др.);
- обобщение сведений об изучаемом объекте (выделение и характеристика существенных свойств объектов и явлений);
- высказывание собственных суждений, формирование умозаключений по изучаемой теме;
- определение возможностей использования усвоенных знаний в повседневной жизни и др.

Важным шагом алгоритмизации календарно-тематического планирования является определение причин трудностей, возникающих у конкретного ребенка. Только правильно определив причину затруднения, возможно верно сформулировать задачи работы с учащимся при обучении конкретному учебному предмету и подобрать адекватные средства и методические приемы обучения.

Например, пропуски фрагментов текста при восприятии у лиц с ОПФР могут быть обусловлены:

- ограничениями собственно рецепции (учащиеся со слуховой депривацией);

- нарушением скорости обработки поступающей речевой информации (учащиеся с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом);
- спецификой фонетического анализа воспринимаемой на слух информации (учащиеся с нарушениями речи);
- нарушением концентрации внимания (учащиеся с расстройствами аутистического спектра, интеллектуальной недостаточностью);
- истощаемостью нервной системы (учащиеся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, нарушением слуха) и др.

Трудности у всех категорий лиц с ОПФР при пересказе воспринятого устного или письменного текста могут быть обусловлены:

- недостаточным социальным опытом;
- низким объемом пассивного и активного словаря;
- непониманием значения грамматических конструкций, используемых в тексте;
- непониманием смысла отраженных в тексте эмоциональных состояний (например, восклицательный знак в письменном тексте с учетом контекста может означать и радость, и злость, и удивление);
- несформированностью умения устанавливать последовательность отраженных в тексте событий;
- низким объемом запоминания, негибкостью мышления;
- неумением отделить главное от второстепенного и т. д.

Затруднения в создании собственного текста могут возникать у учащихся с ОПФР из-за ограниченности жизненного опыта ребенка, неумения генерировать новые идеи на основе имеющегося опыта, низкого уровня овладения лексико-грамматическими средствами, недостаточной гибкости мышления, низкого уровня развития воображения и т. д.

Определение возможных причин затруднений, возникающих у учащихся с ОПФР при овладении содержанием учебных дисциплин, выступает основой для отбора и комбинирования соответствующих ресурсов обучения и воспитания.

Все образовательные ресурсы обучения и воспитания детей с ОПФР на современном этапе классифицируют на четыре основные группы: предметные (*что?*); пространственные (*где?*); организационно-смысловые (*как?*); социально-психологические (*кто?*).

Так, например, разными будут *способы преодоления трудностей, связанных с нарушением восприятия устного текста* лицами с ОПФР:

- дублирование устной информации письменной формой речи (учащиеся с выраженным нарушением слуха и ограниченным уровнем речевого развития);
- регулирование темпа предъявления материала при наличии нарушений скорости обработки речи (учащиеся с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом);
- сокращение объема текста для детей с быстрой утомляемостью;
- подкрепление предъявления текста визуализацией для поддержания концентрации внимания (учащиеся с РАС, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и др.).

Сложности в восприятии и понимании инструкций могут быть устранены (или снижена степень их выраженности) с использованием следующих приемов:

- разбивка сложной инструкции на две простые; дублирование устной инструкции письменной;
- адаптация содержания инструкции (замена непонятных слов известными);
- замена инструкции пиктограммой;
- предъявление инструкции с частичным показом планируемого действия и т. д.

Наиболее часто используемыми способами адаптации учебных заданий по учебным предметам «Русская литература (литературное чтение)» и «Человек и мир» для учащихся с ОПФР при их включении в совместный образовательный процесс будут:

- сокращение объема изучаемого текста;
- упрощение используемой в тексте лексики (исключение непонятных и редко употребительных слов; замена непонятных слов доступными для понимания синонимами; замена родовых понятий видовыми; использование простых для понимания способов сочетания слов в предложениях; замена местоимений именами существительными и др.);
- дополнительная визуализация (в том числе объемная для детей с нарушениями зрения);
- структурирование деятельности на уроке (определение последовательности действий и видов работ, установление связи «будем делать — выполнено»);
- сокращение объема заданий к текстам;
- упрощение заданий к учебным текстам;
- снижение количества заданий, выполняемых в письменном виде.

Таким образом, варианты адаптации средств и приемов обучения учащихся с ОПФР могут быть различными и определяются с учетом конкретных трудностей, возникающих у ребенка; особенностей восприятия и переработки речевой информации; уровня развития познавательной деятельности; уровня работоспособности; необходимости дозирования режимов различной нагрузки на уроке (зрительной, слуховой, интеллектуальной) и т. д.

Поскольку создание специальных условий обучения и воспитания детей с ОПФР возможно за счет адаптации на уровне использования методов, приемов и средств обучения, рекомендуется дополнить структуру календарно-тематического планирования графой «Коррекционная направленность процесса обучения». Возможно включение графы «Примечание» для уточнения и корректировки (при необходимости) разработанного планирования.

Ниже представлены рекомендации по адаптации задач изучения учебных предметов «Русская литература (литературное чтение)» и «Человек и мир», используемых видов и способов деятельности, домашнего задания (табл. 22—27).

**Анализ и адаптация задач учебной программы
по учебному предмету «Литературное чтение»**

Общая задача	Возможные трудности решения задачи при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи (с учетом степени выраженности трудностей)
Развивать умение словесно рисовать портрет героя	Трудности в анализе информации, отраженной в тексте (например, характера героя, причин его поступков и др.). Несформированность умений выделять главное и второстепенное, обобщать данные о герое, отраженные в тексте. Дефицит лексико-грамматических средств. Несформированность умения планировать программу связного высказывания	Формировать умение читать пред- ставленное описание портрета героя и отвечать на вопросы фактуального характера. Формировать умение дополнять фраг- ментарно представленное описание портрета героя (с опорой на слова для выбора, вопрос или самостоятельно). Формировать умение составлять сло- весный портрет героя из рассыпного текста
Развивать умение делить текст на смысловые части и составлять его план	Нарушение целостности восприятия текста. Трудности смыслового анализа произ- ведения, обусловленные спецификой развития мышления. Трудности в выделении главного и второстепенного в тексте. Трудности в обобщении текстовой ин- формации.	Формировать умение подбирать сюжет- ную картинку к предложениям из текста. Формировать умение подбирать сю- жетные картинки к указанным учите- лем фрагментам текста. Формировать умение подбирать сю- жетные картинки к фрагментам текста и краткую подпись к каждому изобра- жению.

	Дефицит лексико-грамматических средств	Формировать умение подбирать сюжетные картинки к фрагментам текста и самостоятельно формулировать название к каждому изображению Формировать умение читать готовую характеристику героев и отвечать на элементарные вопросы. Формировать умение с опорой на слова для выбора подбирать характеристики героя. Формировать умение делать элементарные выводы об отношении героев к окружающему миру с опорой на наводящие вопросы учителя. Формировать умение выбирать из представленных характеристик героев правильную. Формировать умение дополнять характеристику героя с опорой на слова для выбора
Развивать умение составлять характеристику героев по внешнему описанию, отношению героев к окружающему миру, их внутренним душевным состояниям	Низкий объем и искажения словарного запаса, нарушающие интерпретацию представленного описания героя. Несформированность умения определять смысл поступков героев, их эмоциональное состояние. Трудности в анализе и обобщении речевой информации, отражающей описание героя произведения	Познакомить с содержанием стихотворения. Формировать умение читать стихотворение
Развивать читательские умения находить с помощью выборочного чтения описания природы, выделять в них образные выражения; определять эпитеты, сравнения, приемы одушевления природы	Трудности понимания содержания поэтических произведений, в которых не содержится описание событий. Непонимание сути эпитетов. Непонимание приемов одушевления природы. Низкий уровень владения лексикой поэтических произведений. Несформированность умения сравнивать	Познакомить с содержанием стихотворения. Формировать умение читать стихотворение

Общая задача	Возможные трудности решения задачи при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи (с учетом степеней выраженности трудностей)
Развивать умение выразительного чтения. Отрабатывать интонацию, логическое ударение, логические пунктуационные паузы, тон	Трудности восприятия на слух элементов интонации. Трудности понимания смысла выделения в процессе чтения интонации, логического ударения и пауз. Недостаточное развитие навыков речевого дыхания. Недостаточная сформированность голосовых умений (выделение компонентов интонации силой или высотой голоса, модулирование голоса по высоте и силе). Трудности в воспроизведении речевых отрезков по подражанию	Развивать умение читать слитно. Развивать умение читать выразительно, соблюдая интонацию с опорой на разметку учителя. Развивать умение выделять голосом интонацию, логическое ударение и паузы по подражанию учителю (с опорой на разметку, дирижирование)

Таблица 23

Адаптация основных видов и способов деятельности по учебному предмету «Литературное чтение»

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Чтение (легенды, рассказы и др.) учащимися вслух	Недостаточная сформированность навыка чтения	Восприятие на слух произведения. Чтение вслух предложения (с учетом сформированности навыка чтения).

		Чтение вслух адаптированного варианта. Сопряженное чтение с учителем
Чтение по цепочке	Трудности восприятия текстовой информации на слух. Недостаточное развитие оперативной памяти (умения удерживать воспринятую непосредственно информацию). Нарушение скорости обработки речи, обуславливающее пропуски фрагментов текста при восприятии. Нарушение концентрации внимания. Быстрая утомляемость	Чтение адаптированного варианта. Сопряженное чтение с одноклассниками
Выразительное чтение былин учащимися с передачей ее напевного ритма	Непонимание смысла былин. Несформированность / недостаточная сформированность интонационной стороны речи. Недостаточная сформированность навыка чтения. Нарушения произносительной стороны устной речи, препятствующие выразительному воспроизведению речевых отрезков	Восприятие былин при чтении одноклассниками. Чтение былин (сокращенный вариант). Восприятие былин при воспроизведении одноклассниками. Чтение былин с соблюдением интонации по подражанию / с опорой на разметку учителя. Подбор иллюстрации к былинам

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Выборочное чтение	Несформированность / недостаточная сформированность умения ориентироваться в тексте. Низкая концентрация внимания. Недостаточная сформированность навыка чтения	Чтение отрывка по показу учителя. Слежение за чтением учителя/одноклассников
Чтение наизусть отрывка из сказки	Трудности запоминания текстовой информации. Недостаточная сформированность навыка чтения	Дополнение по памяти пропусков (слов, словосочетаний) в тексте сказки. Чтение наизусть сокращенного отрывка из сказки. Чтение отрывка из сказки. Сопряженное с учителем чтение отрывка из сказки
Просмотровое чтение текста с целью отбора в тексте определенного материала	Трудности восприятия письменной формы речи (например, при нарушениях зрения). Низкая концентрация внимания. Несформированность умения ориентироваться в тексте. Низкий уровень понимания текстовой информации.	Чтение адаптированного текста. Восприятие необходимого фрагмента текста при чтении учителем. Предъявление текста в аудио-записи. Чтение текста, записанного шрифтом Брайля

Акцентное вычитывание определенных слов	Ограниченность лексико-грамматических средств, препятствующая выполнению задания	
Аналитическая работа с текстом (по вопросам методического аппарата учебного пособия)	Недостаточный уровень понимания задания. Трудности в выделении речевого материала голосом Непонимание фактического содержания текста. Недостаточно точное (или искаженное) понимание фактического содержания текста. Трудности в интерпретации отдельных редко используемых слов. Неумение устанавливать логические связи, отраженные в тексте. Низкая концентрация внимания. Трудности в оперативном запоминании информации (снижение объема оперативного запоминания). Трудности понимания сложных конструкций вопросов и заданий к тексту	Чтение подчеркнутых слов с выделением силой голоса. Чтение выделенных слов Выбор правильного ответа из данных. Замена сложных для понимания слов в вопросах известными учащемуся. Ответы на вопросы на основе дополнения предложений. Ответы на вопросы по фактическому содержанию текста с опорой на сюжетную картинку. Восприятие вопросов и заданий к тексту при дублировании письменной формой речи (табличками)
Определение темы чтения по наводящим вопросам учителя.	Трудности анализа представленной наглядной и/или словесной информации.	Определение темы чтения по наводящим вопросам учителя.

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
	Трудности обобщения представленных данных	Выбор темы чтения из предложенных по направляющим вопросам учителя. Знакомство с темой чтения на основе рассказа учителя о представленных на выставке книгах
Творческая работа: придумать продолжение сказки	Ограничения социального опыта. Низкий уровень развития воображения	Пересказ сказки. Пересказ сказки с опорой на картинный план. Подбор картинок к предложениям из сказки. Иллюстрирование
Подбор синонимов к словам и выражениям	Ограничение словарного запаса	Знакомство с синонимами к словам. Подбор синонимов к словам с опорой на справочный материал
Соотнесение понятий «жанр — писатель», «писатель — жанр»	Недостаточная сформированность указанных понятий. Трудности оперативного и долговременного запоминания. Низкая концентрация внимания. Неумение устанавливать связи. Недостаточная сформированность аналитических умений	Соотнесение ФИО писателя и его портрета. Чтение ФИО писателя под портретом. Чтение жанра произведения

Составление характеристики героев	Трудности понимания слов, обозначающих поступки человека, особенности его поведения, черты характера. Непонимание слов с отвлеченным значением. Трудности адекватного отбора лексико-грамматических средств для составления характеристики героя, обусловленные недостаточностью социального опыта учащегося. Трудности запоминания и актуализации лексики отвлеченного характера	Подбор слов, характеризующих героя, с опорой на справочный материал. Чтение готовой характеристики героя. Дополнение готовой характеристики героя с опорой на слова для выбора. Дополнение готовой характеристики героя с опорой на вопросы учителя. Беседа о герое, сопровождающаяся обращением к личному опыту учащихся. Знакомство с новыми словами (уточнение значения слов) с помощью учителя
Выявление настроения стихотворения, художественных особенностей	Трудности понимания используемой в стихотворении лексики (слов с переносным значением, эпитетов и т. д.). Трудности понимания слов, обозначающих эмоциональные состояния. Трудности восприятия и понимания содержания произведений, не описывающих какие-либо события. Непонимание стиля подачи речевого материала в стихотворных произведениях	Чтение стихотворения. Подбор иллюстрации к стихотворению. Обогащение, уточнение и коррекция словарного запаса (лексикой, характерной для стихотворных произведений)

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащихся с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Придумывание названия стихотворению	Трудности выделения главного и второстепенного в содержании стихотворного текста. Несформированность / недостаточная сформированность аналитических умений. Трудности обобщения	Чтение готового названия. Выбор названия стихотворения из предложенных
Знакомство с личностью писателя и его творчеством	Трудности восприятия текстовой информации большого объема. Трудности осмысления большого объема текстовой информации. Трудности запоминания большого объема текстовой информации. Неумение устанавливать последовательность описываемых событий. Низкий уровень оперативной и долговременной памяти	Чтение сокращенной биографии писателя. Знакомство с портретом писателя

Таблица 24

Адаптация домашнего задания по учебному предмету «Литературное чтение»

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Научиться читать выразительно	Недостаточный уровень понимания главного и второстепенного.	Читать произведение

	Трудности воспроизведения элементов интонации (словесного и логического ударения, модуляций голоса). Низкий уровень сформированности техники чтения	
Выучить наизусть стихотворение	Трудности запоминания большого объема речевой информации. Ограничения словарного запаса, препятствующие запоминанию. Снижение концентрации внимания. Особенности произносительной стороны речи (недостаточное развитие речевого дыхания, нарушения звукопроизношения)	Прочитать фрагмент стихотворения. Прочитать стихотворение. Прочитать стихотворение выразительно (самостоятельно или с опорой на разметку учителя)
Пересказать рассказ	Трудности в создании и удержании в памяти программы связного сообщения. Недостаточный уровень сформированности лексико-грамматических средств. Трудности в отделении главного от второстепенного. Низкий уровень сформированности активной речи	Прочитать рассказ. Вставить пропущенные слова в фрагмент рассказа (с опорой на слова для выбора). Пересказать рассказ с опорой на план. Пересказать рассказ с опорой на сюжетный ряд / конструктивную картину. Пересказать рассказ с опорой на слова для выбора. Изложить кратко содержание рассказа письменно

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Придумать словесный рисунок к стихотворению	Ограничения словарного запаса и грамматических средств. Неумение составить связный рассказ. Недостаточная сформированность умения определять главное	Нарисовать рисунок к стихотворению. Придумать словесный рисунок к стихотворению с опорой на вопросы
Прочитать вступительное слово о писателе, дополнить новыми сведениями из энциклопедии или предисловий к книгам	Трудности в анализе прочитанного, отделении главного от второстепенного. Трудности в адекватном отборе лексико-грамматических средств. Недостаточная сформированность умения составлять связные высказывания	Прочитать вступительное слово о писателе (адаптированный вариант). Прочитать вступительное слово о писателе (адаптированный вариант) и ответить на вопросы
Подготовиться к презентации прочитанной книги	Трудности в анализе прочитанного, отделении главного от второстепенного. Трудности в составлении программы связного высказывания. Трудности в отборе лексико-грамматических средств с учетом коммуникативной задачи	Рассказать о прочитанной книге по плану. Рассказать о прочитанной книге на основе дополнения предложений. Назвать прочитанную книгу и ее автора
Прочитать рассказ. Озаглавить его части. Записать план в тетрадь	Трудности в анализе прочитанного, отделении главного от второстепенного. Несформированность умения обобщать представленную информацию. Недостаточная сформированность мелкой моторики	К выделенным частям рассказа подобрать названия. Восстановить последовательность плана рассказа с опорой на расспынный текст

Анализ и адаптация задач учебной программы по учебному предмету «Человек и мир»

Общая задача	Возможные трудности решения задачи при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи (с учетом степени выраженности трудностей)
Формировать у учащихся умения распознавать дикорастущие деревья, кустарники, травянистые растения ближайшего окружения по характерным признакам	Ограниченность социального опыта. Низкая мотивация к изучению данной темы (несоответствие интересам учащихся), особенно для детей с РАС). Недостаточно точные представления о характерных признаках изучаемых объектов (в данном случае — о дикорастущих деревьях, кустарниках и травянистых растениях). Недостаточная сформированность умений анализировать, классифицировать и обобщать. Низкий уровень пассивного и активного словарного запаса. Несформированность основных понятий по теме урока. Недостаточная сформированность интерпретационных умений (понимания воспринятого). Низкий уровень оперативной и долговременной памяти	Формировать умения классифицировать изображенные дикорастущих деревьев, кустарников и травянистых растений. Формировать умение называть дикорастущие деревья, кустарники, травянистые растения (выбор может быть ограничен с учетом индивидуальных возможностей учащегося). Формировать умение подбирать названия к изображениям дикорастущих деревьев, кустарников и травянистых растений. Формировать умение читать названия к изображениям дикорастущих деревьев, кустарников и травянистых растений. Ознакомительное изучение информации о дикорастущих деревьях, кустарниках и травянистых растениях

Общая задача	Возможные трудности решения задачи при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи (с учетом степени выраженности трудностей)
Содействовать развитию наблюдательности, умений сравнивать, делать выводы по результатам наблюдений	Низкая мотивация к изучению учебного материала. Недостаточность социального опыта учащегося. Недостаточная сформированность / несформированность умений обобщать полученную информацию	Осуществлять наблюдение за ... Познакомить с целью наблюдения. Соотносить процесс и результаты наблюдения с личным опытом учащегося. Формировать умение подбирать предложения, соответствующие содержанию и результатам опыта
Формировать умение находить необходимую информацию на схемах, рисунках, в тексте	Недостаточная концентрация внимания. Низкий уровень развития аналитических умений. Неумение выделить главное от второстепенного. Низкий уровень сформированности лексико-грамматических средств	Формировать умение читать главную информацию, выделенную в тексте. Формировать умение читать адаптированный текст по теме. Формировать умение читать главную информацию, выделенную в тексте, и осуществлять фактуальный анализ с помощью наводящих вопросов учителя и с опорой на средства наглядности. Формировать умение подбирать иллюстрации к соответствующим предложениям. Формировать умение подбирать предложения к иллюстрациям. Формировать умение называть отображенное на иллюстрации

Сформировать представления учащихся об условиях, необходимых для прорастания семян и развития проростков во взрослое растение	Недостаточный уровень сформированности представлений, необходимых для овладения содержанием темы. Низкий уровень словарной запаса. Недостаточная сформированность абстрактных понятий. Ограниченность социального опыта учащегося. Низкая концентрация внимания на изучаемом материале	Познакомить учащихся с условиями, необходимыми для прорастания семян и развития проростков во взрослое растение. Организовать наблюдение учащихся за условиями, необходимыми для прорастания семян и развития проростков во взрослое растение (на примере учебного фильма). Организовать наблюдение детей за условиями, необходимыми для прорастания семян. Организовать наблюдение учащихся за условиями, необходимыми для развития проростков во взрослое растение (дозирование информации). Организовать опыт, способствующий формированию у учащихся представлений об условиях, необходимых для прорастания семян и развития проростков во взрослое растение (на примере учебного фильма)	Актуализировать словарь по теме занятия. Сформировать у учащихся понятия ...
Продолжать формировать умения работать с научным текстом и иллюстрациями	Низкий уровень сформированности пассивного и активного словарного запаса. Недостаточно точное понимание / непонимание научной информации, представленной в тексте учебного пособия.		

Общая задача	Возможные трудности решения задачи при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи (с учетом степени выраженности трудностей)
	Недостаточная сформированность умений отделять главное от второстепенного. Неумение делать выводы	Формировать умение подбирать иллюстрации к фразам из текста. Формировать умение подбирать подписи к иллюстрациям. Формировать умение читать адаптированный научный текст, учитывая социальный опыт учащихся. Организовать включение/наблюдение детей за ситуациями, позволяющими понять сущность описываемых в тексте явлений и закономерностей
Содействовать осознанию необходимости соблюдения мер безопасности и природоохранных мер при сборе грибов	Ограничения социального опыта учащихся. Недостаточный уровень сформированности представлений по теме занятия («Грибы. Их разнообразие»). Несформированность понятий «меры безопасности», «охрана природы». Недостаточный уровень сформированности пассивного и активного словаря. Трудности генерализации усвоенных ранее знаний по теме	Познакомить учащихся со съедобными и несъедобными грибами. Сформировать умение называть грибы с опорой на изображение. Формировать умение подбирать названия к изображениям грибов. Сформировать умение классифицировать грибы на съедобные/несъедобные с опорой на комментарии учителя (можно есть — нельзя есть).

Создавать условия для развития коммуникативных умений учащихся, умений работать в группах, договариваться	Нарушения навыков коммуникации. Специфические особенности переработки слухоречевой информации. Низкий уровень речевого развития (навыков восприятия, понимания, активной речи). Трудности, связанные со слушанием собеседника. Непризнание наличия иных точек зрения. Несформированность умения распределять функции и принимать определенный функционал при распределении работы в группе	Познакомить учащихся с мерами безопасности при сборе грибов. Формировать умение читать адаптированный текст о мерах безопасности при сборе грибов Организовать наблюдение за деятельностью одноклассников в группе. Формировать умение включаться в группу в позиции наблюдателя. Формировать умение выбирать задачи, которые будет решать учащийся в группе. Формировать умение действовать параллельно с группой одноклассников по структурированному плану. Формировать умение работать в паре с одноклассником или учителем по выбору. Формировать умение обращаться за помощью. Формировать умение вести диалог с опорой на письменно представленный текст
Способствовать формированию поведенческих компетенций: осторожности, внимания, смекалки	Ограниченность социального опыта. Недостаточная сформированность умения анализировать абстрактно ситуации (несвязанные с личным опытом).	Формировать понятия «осторожно», «внимательно» с опорой на моделируемые учебные практические ситуации.

Общая задача	Возможные трудности решения задачи при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи (с учетом степени выраженности трудностей)
	Ограничения понимания понятий «осторожно», «внимательно». Недостаточная скорость обработки поступающей информации. Несформированность умений устанавливать логические связи	Формировать умение оценивать смоделированную ситуацию с опорой на вопросы учителя. Формировать умение устанавливать связи «причина — следствие» с опорой на смоделированную практическую ситуацию
Учить опознавать и оценивать опасность окружающей среды	Ограниченность социального опыта. Несформированность умений устанавливать логические связи. Несформированность представления об опасности. Неумение обобщать представленную информацию	Познакомить с ситуациями, опасными для жизни и здоровья. Сформировать первичное представление об опасности. Формировать умение узнавать конкретные опасные ситуации (изображенные или смоделированные). Формировать умение классифицировать ситуации, знакомые по личному опыту, на опасные и безопасные. Расширять представления учащихся о ситуациях, опасных для жизни и здоровья. Актуализировать личный опыт детей

Воспитывать любовь и сострадание к животным	Нарушения понимания эмоций, их причин. Несформированность адекватных способов выражения эмоций. Несформированность умения адекватно эмоционально реагировать на жизненные ситуации. Отсутствие представлений о чувстве сострадания	Расширять представления об окружающем животном мире и отношениях с ним. Формирование адекватных представлений об эмоциях, способах и причинах их выражения на конкретных примерах. Анализ различных эмоциональных ситуаций, определение возможных причин. Актуализация личного опыта взаимодействия учащихся с животными
---	---	---

Таблица 26

Адаптация основных видов и способов деятельности по учебному предмету «Человек и мир»

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Чтение текста об ... (источниках загрязнения воздуха)	Ограниченность социального опыта учащегося, препятствующая пониманию прочитанного. Недостаточная сформированность навыков чтения	Чтение адаптированного текста в сочетании со средствами наглядности. Пояснения учителя. Чтение адаптированного текста с учетом личного опыта учащегося

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Выполнение заданий по распределению объектов в группы	Недостаточная сформированность представлений об окружающем мире. Неумение выделить главное и второ- степенное. Несформированность / недостаточ- ная сформированность основных мыслительных операций (анализ, классификация, обобщение). Ограничения словарного запаса	Соотнесение названий с изуча- емыми объектами (их избира- жениями). Называние объектов. Знакомство с готовым распреде- лением объектов в группы. Знакомство с обобщающим поня- тием к группе объектов. Подбор обобщающего понятия к группе объектов. Самостоятельное название обобщающего понятия к группе объектов
Выделение существен- ных признаков ... (жи- вой и неживой природы)	Ограничения социального опыта. Несформированность первичных представлений об изучаемых объек- тах (живой и неживой природы). Ограничения словарного запаса	Знакомство с основными призна- ками изучаемых объектов. Подбор признаков изучаемых объ- ектов (слова для выбора). Соотнесение признаков с изуча- емым объектом (игра «Верно — неверно»). Чтение характеристики основных признаков изучаемых объектов

Беседа, в ходе которой учащиеся приводят доказательства, что человек — часть природы и не может существовать без нее	Ограничение социального опыта. Несформированность основных мыслительных операций. Неумение устанавливать связи «человек — природа»	Чтение адаптированного текста о человеке и его взаимодействиях с природой с опорой на наглядные средства и обсуждение конкретных жизненных ситуаций. Просмотр фильма, демонстрирующего взаимосвязь человека и природы, с последующим обсуждением. Ответы на вопросы по теме с опорой на адаптированный текст. Восприятие доказательств, приводимых другими учащимися. Фиксация их в рабочей тетради. Обсуждение схемы, включающей наглядный материал по теме занятия
Наблюдение за дикорастущими растениями, установление отличий между деревьями, кустарниками, дикорастущими растениями	Ограничение социального опыта. Несформированность / недостаточная сформированность представлений об отличительных признаках деревьев, кустарников, дикорастущих растений. Несформированность / недостаточная сформированность умения сравнивать.	Наблюдение за дикорастущими растениями. Выделение характерных признаков с опорой на вопросы учителя и слова для выбора. Фиксация соответствующего речевого материала в рабочей тетради. Наблюдение за дикорастущими растениями, называние знакомых растений.

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
	Ограничения словарного запаса. Трудности практического применения знаний. Трудности переноса усвоенного материала в новую учебную ситуацию	Соотнесение растения с готовым названием. Чтение названия растения. Запись в тетрадь. Соотнесение дикорастущего растения с его изображением. Называние. Запись в тетрадь. Знакомство с названиями некоторых дикорастущих растений
Участие в беседе о свойствах воздуха. Ответы на вопросы	Ограничение или несформированность представлений об изучаемом объекте. Механическое запоминание информации, без осмысления. Трудность переноса усвоенных знаний в новую учебную ситуацию. Вербализм. Ограничения словарного запаса. Несформированность умения отвечать на вопросы	Чтение / восприятие на слух адаптированного текста о свойствах воздуха. Восприятие адаптированного текста о свойствах воздуха. Выделение главных понятий, фиксация их в рабочей тетради. Чтение адаптированного текста о свойствах воздуха. Подчеркивание главных слов по указанию учителя.

		Подбор слов-характеристик основных свойств воздуха (на основе слов для выбора). Наблюдение за опытами, демонстрирующими основные свойства воздуха. Знакомство с названием свойства. Запись в тетрадь
Изучение схемы «Свойства воды»	Ограничения личного опыта ребенка. Ограничения словарного запаса. Низкая концентрация внимания, быстрая истощаемость. Неумение устанавливать связи между объектами, явлениями и т. д. Несформированность основных мыслительных операций	Комментированная демонстрация схемы учащемуся. Ознакомительное изучение схемы. Установление связей между компонентами схемы. Называние (чтение) отраженных на схеме свойств воды. Подбор названий свойств к картинке. Составление предложений, характеризующих свойства воды, с последующим чтением

Адаптация домашнего задания по учебному предмету «Человек и мир»

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Прочитать параграф и ответить на вопросы	Недостаточный уровень сформированности навыка чтения. Недостаточный уровень сформированности лексического запаса. Искажения словарного запаса, препятствующие адекватному осмыслению текстовой информации. Неумение выделить главное от второстепенного. Неумение отвечать на вопросы	Прочитать адаптированный текст по теме. Прочитать адаптированный текст и ответить на вопросы, направленные на фактуальный анализ. Прочитать адаптированный текст и сделать рисунок к тексту. Прочитать адаптированный текст, выбрать правильные ответы к тексту
Составить рассказ-загадку об одном из диких кустарников	Несформированность представлений по теме урока. Несформированность умений выделять главное от второстепенного, обобщать информацию. Неумение строить программу связного высказывания. Низкий уровень развития активной речи	Подбор предложений об одном из диких кустарников. Подготовка изображения одного из диких кустарников. Ответы на вопросы по теме. Чтение готовой загадки

5.4. Рекомендации по разработке календарно-тематического планирования по учебным предметам «Беларуская мова», «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии

Изучение учебных предметов «Беларуская мова» и «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» в условиях реализации принципа инклюзии в образовании предполагает адаптацию их содержания, а также используемых методов, приемов и средств обучения. Это облегчит усвоение учебного материала, конкретизирует содержание каждого раздела.

Ниже представлены рекомендации, которые следует учитывать при разработке календарно-тематического планирования по учебным предметам «Беларуская мова», «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)». Рекомендации сформулированы для осуществления конкретного вида речевой деятельности: рецептивной (слушание — чтение) или продуктивной (говорение — письмо) с учетом ООП детей с ОПФР разных нозологических групп.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью

Слушание:

а) поскольку все характеристики внимания (избирательность, устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение) снижены, повышена истощаемость, рекомендуем непродолжительное объяснение учителем теоретического материала;

б) учебный материал должен быть структурно прост, строго систематизирован, объем и глубина учебного материала снижены. В определении объема изучаемого материала рекомендуется соблюдать принцип необходимости и достаточности;

в) план выполнения задания следует давать по этапам, каждый раз уточняя, что мы делали, что мы сейчас будем делать;

г) следует обеспечить постоянное повторение изучаемого материала;

д) при формировании абстрактных грамматических и словообразовательных понятий следует использовать прием «малых порций», игровые приемы и памятки, наглядность, предметно-практическую деятельность;

е) необходимо регулярно включать упражнения по развитию фонематического слуха. Особое внимание уделять звуковому, звуко-слоговому и звуко-буквенному анализу слов.

Чтение:

а) следует предусмотреть использование сигнальных опор, помогающих ориентироваться на рабочем поле, рабочем месте. Во время чтения стимулировать учащегося к использованию обеих рук для слежения за читаемым материалом (правая рука следит за словами в строке, левая — за строками текста);

б) следует использовать закладки, метки, фиксаторы;

в) тренировка в чтении, формирование навыка чтения должны занимать большую часть урока. Во избежание быстрого утомления учащихся при однообразной работе, когда к одному и тому же тексту приходится возвращаться многократно, учитель каждый раз модифицирует задания: дети читают по цепочке, абзацами, выборочно и т. п.

г) поскольку дети с интеллектуальной недостаточностью допускают большое количество ошибок при чтении (пропускают и смешивают буквы, слоги, слова; перескакивают со строки на строку; не дочитывают окончания), необходимо ежедневно предусматривать специальные упражнения, способствующие точному воспроизведению слоговых структур и слов, затрудняющих чтение текста.

Для развития осознанности чтения следует прибегать к следующим видам заданий:

□ подготовка детей к восприятию текста;

□ словарная работа;

□ выразительное первоначальное чтение произведения педагогическим работником или учащимися;

- вторичное чтение текста, анализ прочитанного при повторном чтении;
- составление плана;
- пересказ;
- работа над выразительными средствами художественного произведения;
- характеристика героя, обобщение прочитанного материала.

Однако, совпадая в основном, эти виды работы приобретают ряд специфических черт в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Так, подготовка учащихся с интеллектуальной недостаточностью к восприятию текста не может ограничиваться предварительной беседой. Она часто требует создания наглядной конкретной ситуации, лежащей в основе текста. В процессе проведения беседы рекомендуется актуализировать и уточнять имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливать связи между уже знакомым материалом и новым.

В связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью речевого запаса, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью снижен. Для формирования беглости важна многократность упражнений в чтении. Важно организовывать работу таким образом, чтобы текст, предлагаемый на уроке, читался всеми, чтобы к нему возвращались неоднократно. Для этой цели каждое повторное чтение следует сопровождать сменой заданий.

По возможности следует обеспечить урок чтения аудиоматериалами, чтобы учащиеся могли слушать и читать один и тот же текст. Целесообразно предоставлять им список вопросов для обсуждения до чтения текста. При работе с текстом следует использовать маркеры для выделения важной информации. Не следует предлагать сразу все наглядные средства, подготовленные к уроку, нужно демонстрировать их последовательно, уделять должное внимание анализу каждого предъявляемого объекта.

Говорение:

а) поскольку речевое развитие учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется ограниченностью словарного запаса, особенно активного, замедленным овладением грамматическим строем речи, нарушениями произношения (на уровне слова, на уровне фразы), необходимо на каждом уроке работать над следующими направлениями развития речи:

- звуковой стороной речи;
- словом (обогащение, уточнение, активизация словарного запаса, устранение нелитературной нормы);
- предложением и словосочетанием;
- связной речью;

б) следует уделять особое внимание развитию артикуляционного аппарата. Регулярно проводить упражнения, направленные на тренировку мышц речевого аппарата и улучшение их подвижности, улучшение артикуляции, развитие речевого дыхания и фонематического слуха.

Письмо

Дети с интеллектуальной недостаточностью отличаются моторной неловкостью, поэтому следует особым образом организовать их рабочее место: прикрепить к парте держатель для книги и обложку для тетради (обложка обеспечит верный наклон, не позволит скользить тетради по парте).

С целью эффективного формирования графических навыков письма необходимо:

- организовать усвоение правильной позы при письме (визуализировать с помощью рисунка правила посадки за партой и правила посадки при письме);
- использовать сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем месте (указывающие на местоположение тетради, ручки);
- обозначить ведущую руку ребенка с помощью условного обозначения (красной нити, браслета). Давать инструкции во время письма с опорой на условное обозначение руки;

- использовать дополнительные разлиновки для облегчения письма в тетради;
- для формирования правильного захвата ручек и карандашей рекомендуется использование эргономичной обучающей насадки на ручки и карандаши (учесть правша или левша ребенок).

Объем учебного материала должен быть снижен в соответствии с потенциальными возможностями учащегося (например, снижено количество строк во время минутки чистописания, сокращен объем выполняемого упражнения). Следует добиваться качественного выполнения задания. Рекомендуется планировать меньшее количество упражнений на одном уроке, чем для нормально развивающихся детей.

Необходимо алгоритмизировать деятельность. Для этого следует представить этапы деятельности в инструкциях, памятках, схемах, таблицах.

Рекомендуется предоставлять образцы заданий (например, букв и соединений букв, образец выполнения упражнения из учебного пособия), чтобы ребенок мог проверять правильность написания.

Для постоянного повторения и закрепления материала по языку целесообразно использовать большое количество однотипных упражнений.

Учащиеся с нарушением слуха

Слушание

При организации обучения важно обеспечить учащемуся адекватные условия для слухового восприятия, отражая их в календарно-тематическом планировании (наиболее значимые элементы информации рекомендуется выделять голосом; предъявлять речь на определенном расстоянии, со стороны протезированного уха и т. д.).

Каждое формируемое учебное действие желательно сопровождать показом, примером выполнения, обеспечить

визуальной поддержкой (например, чтение — иллюстрацией, письмо — алгоритмом действий).

С учетом повышенной истощаемости отдельных характеристик внимания рекомендуется непродолжительное объяснение учителем теоретического материала и использование разнообразных видов работ, позволяющих обеспечить смену видов деятельности. Целесообразно предусматривать специальные приемы, обеспечивающие концентрацию и переключение внимания учащегося с нарушением слуха с помощью указательных жестов; использовать наглядные визуальные опоры.

Не следует использовать слишком долгое устное объяснение. Необходимо чередовать его с заданиями, уточняющими адекватность понимания материала детьми с нарушением слуха.

Акцент должен быть сделан на обеспечении условий для расширения и уточнения словарного запаса, работы над грамматической правильностью речи учащегося. При формировании абстрактных грамматических понятий необходимо широко использовать наглядность (таблицы, схемы-опоры).

Учитывая сложности слуховой дифференциации некоторых звуков, следует на материале упражнений из учебного пособия специально планировать задания, направленные на звуковую, звуко-слоговую и звуко-буквенный состав слов (с учетом конкретных ошибок, которые допускает ребенок).

Чтение

Планируя обучение учащегося с нарушением слуха чтению, следует предусмотреть использование дополнительной визуализации, которая даст возможность лучше понять содержание учебного материала или задания. Целесообразным является использование видеоресурсов, которые могут включать не только учебные, но и художественные фильмы по мотивам литературных произведений. Особую ценность представляют видеосюжеты с субтитрами.

При работе с учебными текстами большого объема рекомендуется:

- ознакомить учащегося с нарушением слуха с содержанием учебного материала, используя другие источники информации (иллюстрированные книжки, энциклопедии);
- выяснить, значение каких слов и речевых оборотов ребенок не понимает или понимает неправильно;
- разъяснить смысл речевого материала.

Особое внимание следует уделять раскрытию лексического значения слов. Словарно-лексическая работа должна проводиться до чтения, в процессе чтения и после чтения текста.

Для развития осознанности чтения следует прибегать к следующим видам заданий:

- подготовка детей к восприятию текста;
- словарная работа;
- выразительное первоначальное чтение произведения учителем;
- вторичное чтение текста учащимися;
- анализ прочитанного при повторном чтении;
- составление плана;
- пересказ;
- работа над выразительными средствами художественного произведения;
- характеристика героя;
- обобщение прочитанного материала.

Письмо

При планировании следует предусмотреть модификацию заданий, связанных со слуховым контролем или фонематическим анализом, а также способы предъявления таких заданий. В процессе диктантов обеспечивать учащемуся с нарушением слуха визуальный контакт с учителем; не допускать инструкции и чтения текста вполголоса, отвернувшись или перемещаясь в это время по классу. При развитии орфографического навыка целесообразно отдавать предпочтение зрительным диктантам.

Говорение

Правильное произношение детей с нарушением слуха может быть обеспечено включением приема нотирования, отражающего специфику произношения на белорусском языке.

Учащиеся с нарушениями зрения

Слушание

Поскольку аудиальный канал восприятия информации рассматривается как предпочтительный, целесообразно широко использовать в учебном процессе аудиозаписи, программы озвучивания текстов и т. п.

Чтение

Зрительную нагрузку следует дозировать, что отражается в календарно-тематическом планировании. Непрерывная зрительная нагрузка у учащихся I—IV классов составляет 10—15 минут. Отдых между периодами зрительного напряжения должен составлять не менее 5 минут.

Рекомендуется предусмотреть адаптированные наглядные пособия, соблюдать требования к их демонстрации. При необходимости использовать увеличивающую проекционную аппаратуру. Наглядные средства, используемые в образовательном процессе с учащимися с нарушениями зрения, должны быть реалистичными, информативными (содержать необходимое и достаточное количество признаков), неперегруженными (каждый элемент хорошо читается).

По возможности следует обеспечить урок чтения аудиоматериалами, чтобы дети могли слушать и читать один и тот же текст.

Целесообразно обучать слежению по тексту во время чтения. Инструментами слежения могут выступать:

- линейка (поможет ориентироваться в строках читаемого текста);
- указка (будет способствовать ориентировке в словах на строке);

- две руки учащегося (одна рука следит за словами в строке, другая — за строками текста).

Предпочтительный способ проверки навыка чтения — индивидуальная проверка с предварительным вчитыванием в текст.

Говорение

С целью активизации и уточнения словарного запаса детей с нарушениями зрения, усиления связи между образами представлений и словами, развития планирующей и регулирующей функций речи следует применять правила оречевления действий и намерений: учитель (учащийся) выразительно и четко озвучивает все, что делает (демонстрирует иллюстративный материал, пишет, раздает и собирает тетради, передвигается по классу и т. д.).

Следует тщательно планировать работу по развитию речи. В качестве ключевого направления должна выступать работа над звуковой культурой речи, лексическим строем речи, лексико-грамматическим строем речи, связной речью (работа над текстом).

Письмо

Поскольку учащиеся с нарушениями зрения часто затрудняются при ориентировке в малом пространстве (на плоскости листа, стола), необходимо использовать сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем поле, рабочем месте. Ориентирование на рабочем поле может обеспечиваться:

- с помощью срезов (срезается верхний левый уголок или делается треугольный срез на нижней поверхности). Это помогает учащимся правильно расположить объект перед собой;
- маркеров (в тетрадях можно маркировать начало каждой строки);
- закладок (позволяют быстро находить нужное место в учебном пособии, выделять строку в тексте).

В работе с детьми с нарушениями зрения может использоваться специальная разлиновка тетрадей. Подходы к созданию специальных разлиновок тетрадей:

- увеличение размеров строк;
- использование дополнительных строк;
- маркировка основной рабочей строки (выделение жирной линией, специальными пометками на полях).

Целесообразно соблюдать дозировку зрительной нагрузки, своевременно менять виды учебной деятельности:

- переключать учащегося со зрительной работы (чтение, письмо) на другие виды деятельности (говорение, слушание, движение и т. д.);
- предлагать деятельность с одновременным участием нескольких анализаторов (тактильного, слухового, зрительного и др.).

Следует своевременно принимать меры по профилактике зрительного утомления. Распознать утомление можно по следующим признакам:

- учащийся приближает к глазам текст;
- ухудшается почерк;
- возрастает количество ошибок;
- во время записей не удерживает строку;
- ребенок закрывает глаза, трогает руками, смотрит вдаль.

Поскольку деятельность детей с нарушениями зрения имеет замедленный темп, может требоваться уточнение содержания, рекомендуется уменьшать объем выполняемых письменных заданий.

Учащиеся с нарушениями речи

Говорение

Следует тщательно планировать работу по развитию речи, говорению. В качестве ключевых направлений работы должны выступать следующие:

- звукопроизношение (предполагает работу по развитию мелкой и артикуляционной моторики, постановке, автоматизации и дифференциации звуков);

- звуко-слоговая структура слова (базируется на слоговом анализе и синтезе);
- просодическая сторона речи (работа по развитию речевого дыхания, голоса, интонационной выразительности речи);
- лексико-грамматический строй речи (предполагает работу по обогащению словарного запаса, анализу и синтезу предложений и словосочетаний);
- связная речь (работа над текстом).

Содержание всех заданий, предъявляемых детям с нарушениями речи, должно определяться коммуникативной направленностью, которая предусматривает оречевление естественных ситуаций (учебных, игровых, бытовых), т. е. сопряжение речи с действиями, что позволяет вырабатывать умения связывания содержания события и речевых форм его выражения.

Рекомендуется дифференцированно дозировать учебный, речевой и языковой материал; учитывать характер речевого нарушения; подбирать лингвистический материал, коммуникативно значимый для учащегося, доступный по содержанию, соответствующий его произносительным возможностям.

С целью формирования звукопроизношения и просодической организации звукового потока целесообразно на каждом уроке по учебному предмету «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» проводить речевую разминку. При формировании навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи рекомендуется использовать словесные (рассказ, заучивание наизусть, пересказ) и практические (драматизация, инсценировка, диалогическая беседа, ролевая игра) методы развития речи.

Для организации дискуссий и обсуждения различных вопросов на уроках целесообразно предлагать детям использовать готовые лексико-синтаксические модели, помогающие им в построении высказываний.

Слушание

Рекомендуется проводить целенаправленную работу по развитию фонематического слуха.

Следует соблюдать единый речевой режим. Учитель должен:

- демонстрировать учащимся образец речи (орфоэпически правильной, неторопливого темпа, достаточной громкости, выразительности и слитности речи, правильного речевого дыхания);
- не допускать в собственной речи нарушений норм произношения, построенных с ошибками предложений.

Во время объяснения материала учителю не следует передвигаться по классу, при работе с доской нельзя стоять спиной к классу.

Инструкции учителя должны быть четкими, доступными, поэтапными и сопровождаться показом образца выполнения.

Чтение

Поскольку дети с нарушениями речи допускают большое количество ошибок при чтении, необходимо ежедневно планировать специальные упражнения, способствующие точному воспроизведению слоговых структур и слов, затрудняющих чтение текста.

Для совершенствования навыка чтения целесообразно планировать различные виды специальных упражнений на преобразование слов:

- подстановочные упражнения (учащийся заменяет, добавляет в начале, середине, конце слова одну букву в слове);
- обратные трансформационные упражнения (ребенок читает слова в обратном порядке);
- упражнения на исключение буквы из слова;
- упражнения на перестановку букв в слове.

Следует планировать упражнения в чтении:

- одного и того же слова с разными окончаниями;
- разных слов с одинаковыми окончаниями;
- однокоренных слов;

- слов, образованных с помощью разных приставок от одного корня;

- слов, имеющих одинаковые приставки, но разные корни.

Целесообразно использовать в качестве образца чтения художественного произведения фонохрестоматию, запись произведения в исполнении мастеров художественного чтения.

Требуется дополнительная визуализация, позволяющая усвоить содержание учебного материала или задания (наглядно-словесные опоры, схемы, таблицы, иллюстрации).

Поскольку дети с нарушениями речи при чтении основные усилия затрачивают на технику чтения, что приводит к поверхностному пониманию текста, рекомендуется использовать следующие виды работ:

- словарно-лексическая работа;

- выборочное чтение;

- выделение в тексте ключевых слов и смысловых рядов, составление плана прочитанного (в виде вопросов, цитат из текста);

- составление опорных схем.

В связи со сложностями выделения незнакомого слова, выявления его лексического значения в контексте, а также по причине неустойчивой вербальной памяти, что приводит к быстрому забыванию изучаемого словаря, особенно терминологического, необходимо на каждом уроке планировать определенное время на словарную работу (словарно-лексическую и словообразовательную).

Рекомендуется планировать приемы объяснения слов и выражений:

пассивные:

- объяснение значения слова с помощью развернутого описания, словаря;

- показ иллюстраций, предмета;

- объяснение значения слова с помощью синонимов или антонимов;

активные (направленные на самостоятельный способ выяснения и запоминания значения слов):

- маркировка слова с неясным значением;
- поиск слов в лексических и толковых словарях;
- составление синонимичного ряда, включающего незнакомое слово;
- толкование слова через контекст.

При толковании новых слов важно опираться на опыт учащихся, их понятийный багаж, прибегать к различным мнемотехническим приемам при запоминании.

Рекомендуется особое внимание уделять антиципации, развитию умения прогнозировать, т. е. понимать целое до того, как будут восприняты все его элементы. С этой целью следует планировать задания на прогнозирование содержания текста по названию, фамилии автора, эпиграфу, восстановлению текста с пропущенными элементами, угадыванию хода мысли автора при чтении с остановками.

При оценке навыка чтения учителю необходимо проконсультироваться с учителем-логопедом по поводу наличия у детей дислексии, для которой характерны:

- замедленный темп чтения;
- не соответствующий программным требованиям способ чтения (непродуктивные способы чтения — побуквенный или позвуковой, отрывистый послоговой);
- стойкие ошибки чтения (замена и смешение при чтении фонетически сходных звуков).

Предпочтительный способ проверки навыка чтения — индивидуально с предварительным этапом вчитывания в текст и размещением учащегося за свободной партой перед учительским столом.

Письмо

При проведении диктантов и иных контрольных письменных работ следует учитывать недостаточность слухового внимания и речеслуховой памяти детей и, соответственно, дозировать темп и объем предъявляемого речевого материала.

Для учащихся, имеющих сенсорную, моторную, сенсомоторную алалию, афазия, рекомендуется в качестве контрольных работ вместо диктанта давать списывание текста с пропущенными орфограммами на правила, предусмотренные требованиями учебной программы.

Учащиеся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

Поскольку нарушения функций опорно-двигательного аппарата у учащихся часто сочетаются с интеллектуальной недостаточностью, нарушением слуха, зрения, речи, при формировании речевой деятельности этой группы детей необходимо учитывать также рекомендации по созданию специальных условий из соответствующих разделов.

Слушание

Необходимо регулярно планировать и проводить работу по развитию фонематического слуха. Следует уделить особое внимание звуковому, звуко-слоговому и звуко-буквенному анализу слов.

Чтение

В связи с тем что учащиеся данной категории часто испытывают трудности со слежением за строкой при чтении, необходимо учить пользоваться специальными приспособлениями (линейкой со специальным захватом для руки).

Следует осуществлять индивидуальную дозировку темпа и объема работы, подбирать посильные задания для чтения.

При проверке навыка чтения необходимо осуществлять индивидуальный, дифференцированный подход. Предпочтительный способ проверки навыка чтения — с предварительным этапом вчитывания в текст и размещение учащегося за своей партой.

Говорение

Основными направлениями работы будут:

- работа над звуковой культурой речи (артикуляция, правильное произношение);

- словарно-лексическая и словообразовательная работа;
- развитие синтаксического строя речи;
- развитие связной речи.

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

Письмо

Необходимо тщательно подбирать письменные принадлежности для учащихся данной категории: ручки и карандаши должны быть достаточно толстыми, для их удержания требуются разнообразные насадки, фиксаторы в соответствии с размером кисти ребенка и степенью ее функциональности. Способ адаптации письменных принадлежностей зависит от вида захвата предметов и подбирается индивидуально.

При обучении письму детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата необходимо уточнять и закреплять ряд пространственных понятий: верх-низ, справа-слева и т. д.

Необходимо осуществлять адаптацию объема и характера учебного материала с учетом познавательных возможностей учащихся. Объем учебного материала может быть снижен (сокращено количество предложений, слов).

Детям, имеющим выраженные нарушения моторики рук (практически всегда они связаны с нарушением речи), нужно обеспечивать индивидуальный подбор заданий в тестовой форме, позволяющей им не давать развернутого речевого ответа.

Допустимо использование индивидуального печатающего устройства.

Алгоритмы разработки календарно-тематического планирования представлены в таблицах 28—33.

**Анализ и адаптация цели урока по учебному предмету
«Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)»**

Цель урока	Возможные трудности достижения цели урока при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации цели урока (с учетом степени выраженности трудностей)
Совершенствовать умение составлять план, пересказывать по плану	Низкий уровень осознания логической структуры текста. Трудности определения главной мысли каждого абзаца текста. Неумение выделять ключевые слова. Ограниченность словарного запаса. Недостаточный уровень сформированности навыков монологической речи. Снижение объема запоминаемого материала. Трудности в создании и удержании в памяти программы связного сообщения. Несформированность умения планировать свои действия. Слабое развитие логического запоминания. Низкий уровень речевого развития и общего мышления	Развивать умение находить смысловые части текста. Развивать умение делить текст на части и выделять опорные слова. Развивать умение коллективно составлять план произведения. Развивать умение коллективно составлять план произведения и пересказывать по плану и опорным словам

Цель урока	Возможные трудности достижения цели урока при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации цели урока (с учетом степени выраженности трудностей)
Формировать правильное, осознанное чтение произведения вслух по ролям	Недостаточный уровень сформированности навыка чтения. Трудности понимания прочитанного текста. Несформированность умения обобщать данные о герое, отраженные в тексте. Трудности сопоставления образов. Трудности ориентировки в тексте. Недостаточный уровень речевого развития, дефекты произношения. Низкий уровень лексического и грамматического уровня языка	Формировать правильное, осознанное чтение произведения вслух. Формировать умение ориентироваться в тексте, отвечать на вопросы. Формировать умение находить и читать слова конкретного героя
Развивать умение определять героев в прочитанных произведениях, их черты характера и объяснять поступки действующих лиц	Трудности смыслового восприятия и анализа информации, отраженной в тексте. Несформированность умений выделять главное и второстепенное, обобщать данные о герое, отраженные в тексте. Недостаточный уровень сформированности лексико-синтаксического строя речи	Развивать умение определять героев прочитанного произведения. Развивать умение отвечать на вопросы по прочитанному произведению. Формировать умение дополнять фрагментарно представленную характеристику героя (с опорой на слова для выбора).

		Развивать умение характеризовать героев произведения с опорой на таблицу «Характеристика героя»
Учить определять тему и главную мысль произведения	Недостаточный уровень смыслового восприятия информации. Несформированность умений выделять главное и второстепенное, обобщать информацию, отраженную в тексте. Неумение выделять ключевые слова. Недостаточность лексико-грамматического развития речи	Формировать умение отвечать на вопросы фактуального характера. Формировать умение отвечать на вопросы, требующие смыслового анализа. Формировать умение выбирать тему и основную мысль произведения из предложенных учителем
Развивать творческое умение заканчивать описанные в произведении события	Недостаточный уровень смыслового восприятия информации и продуцирования связного текста. Низкий уровень развития образного мышления. Ограниченность словарного запаса. Низкий уровень сформированности навыков монологической речи. Недостаточное развитие лексико-грамматической стороны речи	Развивать умение подробно пересказывать содержание прочитанного произведения. Развивать умение представлять содержание произведения (по заглавию, иллюстрации, опорным словам, части текста). Развивать умение строить высказывание с опорой на вопросы и ключевые слова

**Адаптация основных видов и способов деятельности
по учебному предмету «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)»**

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Выразительное чтение произведений учащимися	Недостаточная сформированность навыка чтения. Недостаточно точное, полное и правильное понимание текста. Низкий уровень развития образного мышления. Низкий уровень владения техникой речи	Выразительное чтение произведений учителем (мастерами слова). Подготовка к выразительному чтению произведения: выбор тона, темпа, обозначение логического ударения в строках. Выразительное чтение части произведения с предварительной подготовкой (определение темпа, тона, настроения, ритма и логического ударения, расстановки пауз с опорой на знаки препинания)
Самостоятельное чтение учащимися статьи об авторе произведения	Низкий уровень сформированности навыка чтения. Сложности в анализе информации. Недостаточность лексико-грамматического развития речи	Рассказ биографии автора произведения учителем. Рассказ биографии автора подготовленным заранее учащимся.

		Просмотр видеofilmа, презентации, посвященной жизни и деятельности автора произведения. Самостоятельное чтение адаптированного текста статьи об авторе. Самостоятельное чтение части (фрагмента) текста статьи об авторе
Работа в паре или группе: пересказ произведения по вопросам учебного пособия	Недостаточный уровень сформированности умения взаимодействовать в группе. Несформированность умения планировать свои действия. Низкий уровень развития логического запоминания. Низкий уровень речевого развития и обобщения	Коллективная работа по подготовке к пересказу произведения по вопросам учебного пособия и опорным словам. Коллективная работа по подготовке к пересказу произведения по вопросам учебного пособия
Чтение произведения по ролям	Недостаточный уровень концентрации внимания. Трудности понимания прочитанного текста. Трудности ориентировки в тексте. Низкий уровень владения техникой речи	Восприятие на слух произведения в исполнении мастера слова. Выразительное чтение части произведения. Чтение вслух слов одного предложения

Адаптация домашнего задания по учебному предмету
«Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)»

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Выразительное чтение стихотворения	Низкий уровень сформированности качеств чтения (осознанность, правильность, беглость, выразительность). Трудности точного и правильного понимания содержания текста. Низкий уровень развития образного мышления. Недостаточный уровень сформированности речи	Послушать аудиозапись стихотворения в исполнении мастеров слова. Прочитать стихотворение. Прочитать стихотворение. Ответить на вопросы учебного пособия. Подготовить выразительное чтение четверостишия
Выразительное чтение произведений по ролям	Недостаточный уровень сформированности навыка чтения. Низкий уровень объема, концентрации и устойчивости внимания. Трудности понимания прочитанного текста. Трудности мысленного оперирования и сопоставления образов. Трудности ориентировки в тексте. Низкий уровень речевого развития, нарушения произношения. Низкий уровень лексического и грамматического уровней языка	Прочитать произведение. Прочитать произведение, ответить на вопросы учебного пособия. Прочитать произведение. Охарактеризовать главных героев. Прочитать произведение. Сделать разметку в тексте слов каждого героя. Прочитать произведение. Научиться выразительно читать слова одного из героев (слова автора)

Выучить стихотворение на память	Низкий уровень объема, концентрации и устойчивости внимания. Недостаточный уровень развития словесной памяти. Трудности воспроизведения текста	Подготовить выразительное чтение стихотворения. Выучить на память часть стихотворения. Выучить стихотворение на память с опорой на готовую памятку таблицу
Подготовить подробный пересказ произведения	Низкий уровень осознания логической структуры текста. Трудности определения главной мысли текста. Неумение выделять ключевые слова. Недостаточный уровень смыслового восприятия информации и продуцирования связного текста. Несформированность умения планировать свои действия. Слабое развитие логического запоминания. Низкий уровень речевого развития и образного мышления. Недостаточный уровень сформированности навыков монологической речи	Прочитать произведение. Прочитать произведение, ответить на вопросы учебного пособия. Подготовить подробный пересказ одной части. Подготовить подробный пересказ по готовому картинному плану. Подготовить подробный пересказ по готовому словесному плану (в виде вопросов и ответов с опорными словами)
Подготовить пересказ произведения от первого лица	Низкий уровень осознания логической структуры текста. Трудности определения главной мысли текста. Неумение выделять ключевые слова.	Прочитать произведение. Прочитать произведение, ответить на вопросы учебного пособия.

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
	Недостаточный уровень смыслового восприятия информации и продуцирования связного текста. Низкий уровень развития образного мышления. Низкий уровень сформированности навыков монологической речи. Недостаточный уровень развития словесной памяти. Недостаточный уровень лексико-грамматического развития речи	Прочитать произведение, охарактеризовать главных героев с опорой на таблицу «Характеристика героя». Подготовить выборочный пересказ части произведения. Подготовить подробный пересказ по готовому плану

Таблица 31
Анализ и адаптация цели урока по учебному предмету «Беларуская мова»

Цель урока	Возможные трудности достижения цели урока при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации цели урока (с учетом степени выраженности трудностей)
Познакомить с изменением глагола по временам, учить определять время глагола по вопросам	Несформированность умения ориентироваться на систему признаков. Трудности в усвоении грамматических понятий	Знакомить с изменением глаголов по временам. Знакомить со способом определения времени глагола по вопросам
Формировать умение определять род имени	Несформированность умения ориентироваться на систему признаков.	Знакомить со способами определения рода имен существительных.

существительного, познакомиться с именами существительными, у которых нельзя определить род	Трудности в усвоении грамматических понятий	Знакомить с именами существительными, у которых нельзя определить род
Развивать словарный запас именами прилагательными — антонимами	Ограниченность словарного запаса. Несформированность умения ориентироваться на систему признаков. Трудности в усвоении грамматических понятий	Расширять представление учащихся о роли имен прилагательных в речи. Знакомить детей с именами прилагательными — антонимами
Вырабатывать умение подробно излагать повествовательный текст по плану	Трудности в отборе лексико-грамматических средств для изложения текста. Низкий уровень осознания логической структуры текста. Трудности определения главной мысли каждого абзаца текста. Неумение выделять ключевые слова. Трудности в осмыслении содержания текста. Трудности в создании и удержании в памяти программы связного сообщения	Обогащение и коррекция словарного запаса по содержанию текста. Развивать умение находить смысловые части текста. Развивать умение делить текст на части и выделять опорные слова. Развивать умение коллективно составлять план произведения. Развивать умение коллективно составлять план произведения и пересказывать по плану и опорным словам
Развивать умение выделять приставку в словах, формировать навык правописания приставок и предлогов	Несформированность умения ориентироваться на систему признаков. Трудности в усвоении грамматических и словообразовательных понятий	Знакомить со способами выделения приставки в словах. Знакомить с правописанием приставок и предлогов

Адаптация основных видов и способов деятельности по учебному предмету «Беларуская мова»

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Списывание	Недостаточная сформированность двигательного навыка письма. Недостаточно точное и дифференцированное понимание значения грамматических конструкций. Трудности в применении полного алгоритма списывания. Низкий уровень развития кратковременной памяти. Несформированность умения планировать свои действия. Недостаточно развитие процессов саморегуляции	Списывание рукописного текста с опорой на полный алгоритм. Списывание печатного текста с опорой на полный алгоритм. Списывание с опорой на краткий алгоритм. Списывание части упражнения
Анализ формулировки правила	Трудности осуществления синтеза смысловых единиц текста. Недостаточно точное понимание смысла грамматических конструкций. Замедленное восприятие информации. Низкий уровень понимания читаемого. Низкий уровень объема и распределения внимания.	Чтение формулировки правила в учебном пособии. Чтение формулировки правила в учебном пособии с опорой на наглядно представленные приемы. Ответы на вопросы учителя

	Низкий уровень развития кратковременной памяти. Несформированность умения ориентироваться на систему признаков. Низкий уровень развития логического запоминания	
Составление алгоритма нахождения суффикса	Трудности усвоения понятий морфемики. Несформированность умения ориентироваться на систему признаков. Трудности усвоения существительных признаков понятий. Низкий уровень развития логического мышления. Трудности осуществления анализа смысловых единиц текста. Трудности в понимании грамматических конструкций. Снижение объема, концентрации и распределения внимания. Низкий уровень развития кратковременной памяти	Чтение алгоритма нахождения суффикса в учебном пособии. Составление алгоритма нахождения суффикса по деформированному тексту и опорным словам. Составление по подсказке алгоритма нахождения суффикса
Образование родственных слов	Трудности усвоения грамматических и словообразовательных понятий. Трудности усвоения существительных признаков грамматических и словообразовательных понятий. Несформированность умения ориентироваться на систему признаков	Нахождение родственных слов в тексте. Образование родственных слов с опорой на вопросы и приведенные примеры. Образование родственных слов с опорой на приведенные примеры

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Письмо по памяти	Недостаточная сформированность двигательного навыка письма. Слабое понимание грамматических конструкций. Низкий уровень развития кратковременной памяти. Недостаточное развитие процессов саморегуляции	Списывание с готового образца. Письмо по памяти части текста (нескольких слов, словосочетаний, предложений)

Таблица 33

Адаптация домашнего задания по учебному предмету «Беларуская мова»

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Спишите, вставьте нужные буквы. Объясните их правописание	Недостаточная сформированность двигательного навыка письма. Низкий уровень понимания читаемого. Недостаточно развит звуко-буквенный анализ слова. Слабое понимание грамматических конструкций. Трудности в применении подробного алгоритма списывания.	Спишите ... предложений (объем для списывания уменьшается), вставьте нужные буквы (при необходимости сразу дается полный вариант слов)

Дополните предложения необходимыми словами. Запишите предложения, вставляя в слова нужную букву или знак	Трудности в решении орфографической задачи. Низкий уровень развития кратковременной памяти. Несформированность умения планировать свои действия. Недостаточное развитие процессов самоконтроля и саморегуляции	Дополните предложения необходимыми словами, смотрите слова для выбора. Запишите несколько предложений, вставляя в слова нужную букву или знак
Прочитайте. Выпишите словосочетания, у которых выделены слова употребленные в переносном значении. С одним из словосочетаний на выбор составьте и запишите предложение	Низкий уровень лексического развития (бедность словаря, незнание переносных значений слов). Трудности в осмыслении синтаксических конструкций. Несформированность умения составлять предложения. Недостаточное развитие процессов самоконтроля и саморегуляции	Прочитайте. Выпишите подчеркнутые словосочетания. Объясните значение словосочетаний. Составьте предложение с одним из словосочетаний
Спишите. Подчеркните строку, в которой передается основная мысль текста. Объясните правописание выделенных букв	Недостаточная сформированность двигательного навыка письма. Низкий уровень понимания прочитанного. Несформированность умений выделять главное и второстепенное, обобщать информацию, отраженную в тексте. Низкий уровень осмысления значения грамматических конструкций.	Спишите часть упражнения. Вспомните правила, которые изучали на уроке. Объясните правописание выделенных букв

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
	Трудности в применении подробного алгоритма списывания. Низкий уровень развития орфографической зоркости. Несформированность умения планировать свои действия. Недостаточное развитие процессов саморегуляции	
Прочитайте текст. Спишите. Обозначьте род имен существительных	Недостаточная сформированность двигательного навыка письма. Трудности в применении подробного алгоритма списывания. Несформированность умения ориентироваться на систему признаков. Низкий уровень развития кратковременной памяти. Несформированность умения планировать свои действия. Недостаточное развитие процессов саморегуляции. Трудности в усвоении грамматических понятий. Несформированность абстрактно-логического мышления	Прочитайте текст. Спишите часть упражнения. Определите род подчеркнутых имен существительных. Используйте алгоритм

5.5. Рекомендации по разработке календарно-тематического планирования по учебному предмету «Математика» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии

Алгоритм разработки календарно-тематического планирования по учебному предмету «Математика» может включать следующие разделы:

- алгоритм составления пояснительной записки;
- алгоритм составления таблично-графической схемы программы.

Содержание пояснительной записки может включать:

1. Наименование программ, на основе которых составлено календарно-тематическое планирование (учителем изучаются заключение психолого-медико-педагогической комиссии, в котором определена рекомендованная программа обучения учащегося с ОПФР; учебная программа учебного предмета для определенного класса и соответствующая учебная программа профильной специальной школы).

Например, если в классе есть учащиеся с трудностями в обучении и легкой интеллектуальной недостаточностью, учителем анализируются:

- учебная программа по учебному предмету «Математика» для I класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания;
- сборник программ для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским и белорусским языками обучения. Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир. I—V классы;
- учебная программа по учебному предмету «Математика» для I—V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с белорусским и русским языками обучения.

В процессе анализа осуществляется сопоставление содержания и задач обучения математике учащихся с нормотипичным развитием и лиц с ОПФР.

2. Определение содержания учебно-методического и дидактического комплекта, обеспечивающего данное календарно-тематическое планирование. Например, учебные пособия:

- ☐ Муравьева, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 1-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан. — Минск : Национальный институт образования, 2019.
- ☐ Дрозд, В. Л. Математика (для работы в классе) : в 2 ч. / В. Л. Дрозд и [др.]. — Минск : Пачатковая школа, 2015.
- ☐ Лисовская, Т. В. Математика / Матэматыка (для работы в классе) / Т. В. Лисовская. — Минск : Народная асвета, 2021.
- ☐ Лисовская, Т. В. Математика / Матэматыка. Рабочая тетрадь / Т. В. Лисовская, Н. В. Крюковская. — Минск : Народная асвета, 2021.

3. Количество часов:

- ☐ всего _____,
- ☐ в неделю _____ (в соответствии с учебным планом для ... класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания).

4. Количество плановых контрольных уроков с указанием видов работ, количество лабораторных и практических работ, предусмотренных программой, количество уроков с использованием информационно-коммуникационных технологий, количество административных контрольных работ (в соответствии с планом).

5. Корректировку тем, внесенных учителем в учебную программу, с указанием причин, по которым это сделано.

6. Соотнесение изучаемого математического материала каждой нозологической группой в рамках одного урока.

Пример приведен ниже (табл. 34).

**Фрагмент примерного календарно-тематического планирования по математике
в I классе в 1-й четверти в контексте реализации принципа инклюзии**

Учащиеся с нормативным развитием	Учащиеся с трудностями в обучении	Учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью
1-я четверть		
Сравнение предметов и множеств предметов, пространственные и временные представления		
Счет предметов в пределах 20	Выявление состояний знаний, умений и навыков учащихся по математике	Выявление состояний знаний, умений и навыков учащихся по математике
Цвет, форма, размер. Упорядочение по размеру	Геометрические фигуры, цвет. Сравнение предметов по размеру	Геометрические фигуры: круг, треугольник, прямоугольник, квадрат
Пространственные представления	Пространственные представления (вверху-внизу, справа-слева)	Положение предметов в пространстве и на плоскости (справа-слева, вверху-внизу)
Временные представления	Части суток. Вчера, сегодня, завтра	День, ночь, утро, вечер
Порядковый счет	Взаимное расположение предметов: впереди — позади, первый — последний, перед — за — между	Положение предметов в пространстве и на плоскости: впереди — позади, первый — последний, перед — за — между
Отношения «столько же», «больше», «меньше»	Отношения «столько же», «больше», «меньше»	Сравнение предметов по размерам: большой — маленький
Отношения «больше на несколько предметов», «меньше на несколько предметов»	Отношения «больше на несколько предметов», «меньше на несколько предметов»	Сравнение предметных множеств. Объединение предметных множеств и удаление их части

В пояснительной записке рекомендуется отразить специфику работы в конкретном классе, где реализуется принцип инклюзии в образовании: количество учащихся с ОПФР (например: 1 ребенок с трудностями в обучении, 1 — с легкой интеллектуальной недостаточностью, 18 — нормально развивающихся); ООП учащихся с нарушениями развития.

Трудности, которые испытывают дети с ОПФР при усвоении математического материала

Этапы работы по определению трудностей в освоении учебной программы по математике:

- диагностический (необходима разработка заданий, определяющих знания, умения, навыки ребенка по математике, а также уровень актуального и зоны ближайшего развития учащегося с ОПФР);
- аналитический (анализ результатов педагогической диагностики и выявление причин возникших трудностей; осуществляется совместно с учителем-дефектологом);
- коррекционный (определение способов преодоления трудностей).

Приведем примеры специфических трудностей у некоторых групп лиц с ОПФР.

Для учащихся с РАС в рамках усвоения тем по учебному предмету «Математика» наиболее сложным является решение и составление задач. В большинстве случаев проблема решения задачи связана с недостаточным пониманием прочитанного текста (ее условия и вопроса) и невозможностью наглядно представить себе то, о чем говорится в условии задачи. Запись решения и ответа задачи вызывает меньше трудностей. Особенно сложно учащимся с РАС освоить решение задач с денежными единицами, мерами длины, объема, веса, что связано с трудностями овладения абстрактными понятиями.

Составление задач затруднено в связи с особенностями воображения и недостатком творческих идей (трудности соотнесения слов с арифметическими действиями («купила», «приехал», «положила»)). Отмечаются стойкие трудности

при решении задач, связанных с движением двух объектов: навстречу и в противоположных направлениях. Это обусловлено не только абстрактностью используемых понятий, но и недостаточностью практического опыта учащихся. Часто возникают сложности и с постановкой вопроса к задаче.

Наблюдаются сложности с использованием математических терминов (делимое, делитель, частное и др.) при решении уравнений. Ребенок, способный списать уравнение и решить его без ошибок, может оказаться неуспешным, если задание предполагает восприятие уравнения на слух (устный счет, устный математический диктант).

У учащихся с нарушением интеллекта наблюдаются следующие трудности в обучении математике:

- ☐ возрастание количества ошибок к концу работы;
- ☐ выполнение требований учителя не в полном объеме;
- ☐ неумение находить ошибки в собственной работе, даже при наличии образца для сверки;
- ☐ трудности с формированием двигательного навыка письма;
- ☐ медленный темп письма; затруднения в узнавании сходных по начертанию букв и цифр, а также букв и цифр, написанных непривычным шрифтом;
- ☐ затруднения в счете, отсутствие устойчивых навыков счета;
- ☐ трудности при выполнении счетных операций;
- ☐ трудности при продолжении числового ряда с заданной позиции;
- ☐ затруднения при счете в обратном порядке;
- ☐ затруднения при определении места числа в натуральном ряду;
- ☐ ошибки при записи состава чисел;
- ☐ затруднения при разложении числа на удобные для вычисления части;
- ☐ ошибки при решении арифметических примеров;
- ☐ трудности в назывании компонентов при выполнении арифметических действий;

- пропуски, замены, перестановки знаков действий, чисел в математических выражениях;
- смешивание действий сложения и вычитания, умножения и деления;
- трудности в формулировании правила на основе анализа конкретных примеров;
- неумение вычленить математическое содержание из разнообразного внешнего оформления задач;
- неспособность усвоить схемы рассуждений при решении типовых задач;
- склонность к шаблонным, стереотипным способам решения задач;
- неспособность решать задачи несколькими способами.

Особенно сложно освоить решение задач на движение, а также с денежными единицами, мерами длины, объема, веса, времени, что связано с трудностями овладения абстрактными понятиями.

Большинство детей с церебральным параличом с трудом усваивают разрядное строение числа; затрудняются в осмыслении задач; путают цифры, близкие по своему графическому образу; строят цифровой ряд справа налево. Нарушения пространственного гнозиса проявляются в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое.

В тесной связи с нарушениями зрительно-пространственного синтеза находится слабость функций счета. Эти расстройства проявляются в замедленном усвоении числа и его разрядного строения, замедленной автоматизации механического счета, неузнавании или смешении арифметических знаков и цифр при письме и чтении. Особые трудности возникают при формировании временных и пространственных представлений. Необходимо уделять внимание на начальном этапе обучения умениям ориентироваться на странице

тетради, учебного пособия, в окружающей обстановке; отношениях порядка: перед — после — между и т. д.

Трудности в овладении математическим материалом у учащихся с нарушением слуха, зрения будут возникать вследствие сенсорной депривации.

Способами преодоления трудностей при овладении математическим материалом в контексте реализации принципа инклюзии являются: адаптация методики обучения, дифференциация учебного материала.

Адаптация методики обучения математике учащихся с нарушением интеллекта может заключаться в том, что:

- вводятся пропедевтические периоды при изучении сложных тем;
- даются четкие, простые пошаговые инструкции, которые разбивают сложные многоступенчатые на несколько последовательных;
- предоставляется возможность осуществлять предметно-практическую деятельность в процессе обучения;
- максимально используется различная наглядность (визуализируются вводимые термины, понятия, изучаемые явления и отношения. Например: нахождение сходства между изучаемой цифрой и окружающими предметами, обнаружение изученных чисел в окружающем пространстве, использование условных мерок при сравнении длины предметов и т. д.);
- предлагается опора на личный опыт детей.

Методика может отличаться от традиционной. Например, предлагается методика «Нумикон», используемая для формирования глобального восприятия количества и овладения счетными операциями.

Дифференциация учебного материала для детей с ОПФР позволяет преодолеть специфические трудности учащихся на I ступени общего среднего образования разных нозологических групп при освоении учебной программы по учебному предмету «Математика» и может идти по двум линиям:

адаптация учебного материала и модификация учебного материала в соответствии с ООП ребенка.

Как известно, адаптация изменяет характер учебного материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи.

Возможны следующие варианты адаптации:

- ☐ изменение инструкции;
- ☐ дополнительная визуализация;
- ☐ индивидуализация учебного материала;
- ☐ изменение способа предоставления и записи информации;
- ☐ использование специальных средств обучения;
- ☐ сокращение содержания при сохранении уровня сложности.

Если адаптация учебного материала не приводит к нужному результату, в этом случае (и только в этом!) переходят к модификации учебного материала.

Модификация изменяет характер подачи материала вследствие изменения содержания или сложности задачи. Рекомендуется предложить учащемуся овладеть частью содержания учебного материала или выполнить только часть заданий на занятии. Главный принцип модификации — снижение уровня требований к ребенку. Учитель упрощает варианты заданий до тех пор, пока они не станут доступны для учащегося. Если он не в состоянии выполнить задание, необходимо предложить свою помощь. Далее нужно переходить от более простых к более сложным вариантам заданий, минимизировать помощь со стороны педагогического работника.

Варианты модификаций:

- ☐ упрощение содержания;
- ☐ снижение требований к участию в работе.

Рассмотрим некоторые примеры записи адаптации и модификации учебного материала при планировании урока математики для учащихся с ОПФР (в разработке по учебной программе для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с

трудностями в обучении; частично по учебной программе вспомогательной школы первого отделения использованы методические материалы учителя-дефектолога специального класса средней школы № 13 г. Барановичи Е. Э. Чеплыгиной [57]).

При подготовке к знакомству с текстовыми задачами учащимся предлагается выполнить следующее задание по рисункам в учебном пособии: нужно выбрать схему, подходящую к каждому рисунку.

Рассмотри рисунок 1. Расскажи, что изображено на первом рисунке, на втором рисунке.

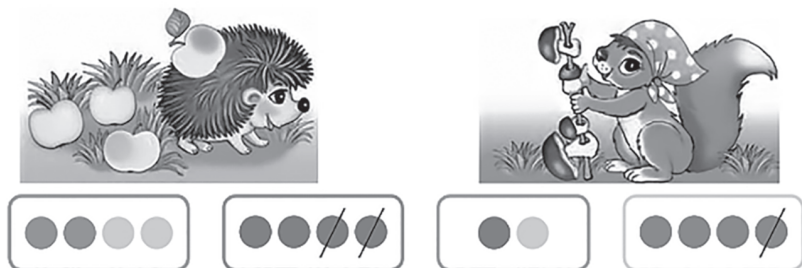


Рис. 1

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Составляется математический рассказ: «Лежало 4 яблока, ёжик забрал 1 яблоко, осталось 3 яблока». Определяется, какая из схем под рисунками подходит к этой картинке. Аналогично ведется работа над вторым рисунком.

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. Составляется математический рассказ: «Лежало 4 яблока, ёжик забрал 1 яблоко». Положи на парту столько же кружочков, сколько всего яблок на картинке. Что произошло дальше? Что нужно сделать? (Нужно убрать 1 кружок.) Сколько осталось? (Три.) Определяется, какая из схем под рисунками подходит к этой картинке. Аналогично ведется работа над вторым рисунком.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Расскажи, что изображено на первом рисунке. Составляется математический рассказ: «Лежали яблоки, ёжик забрал 1 яблоко». На каждое яблоко положи кружок. Сколько яблок забрал ёжик? (Одно.) Убери 1 кружок. Больше или меньше осталось кружков, чем было? (Меньше.) Почему? (Мы убрали 1 кружок, стало меньше.)

Для учащихся с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата можно сделать инсценировку с игрушками.

Для учащихся с нарушениями зрения можно использовать лупу либо сделать иллюстрацию больше; убрать детали, зашумляющие изображение (например, горох на платке у белки); поменять цвет платка на желтый; сделать второй рисунок более понятным (расположить грибы более фактурно).

Задача на встречное движение

Из Минска и Гродно одновременно навстречу друг другу выехали автобус и грузовик и через 2 ч встретились. Найди расстояние между Минском и Гродно, если скорость автобуса была 80 км/ч, а скорость грузовика — на 20 км/ч меньше.

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Рассматриваются два варианта решения задачи. В качестве помощи предлагается таблица с правилами нахождения скорости, времени и расстояния. Краткая запись может быть по выбору: чертеж или таблица (учащиеся составляют самостоятельно).

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. Выполняется краткая запись в виде таблицы (совместно с учителем). Первый вариант решения (находится расстояние 1; находится расстояние 2; находится общее расстояние). Второй вариант решения проговаривается устно с иллюстрированием. Опора: таблица с правилами нахождения скорости, времени и расстояния.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Упрощается условие (предлагается задача, где уже известно расстояние, которое проехал автобус и грузовик). Уменьшаются числа (так, чтобы в сумме было не более 100). Иллюстрируется задача с помощью чертежа (выполняет учитель совместно с ребенком).

Для детей с расстройствами аутистического спектра: перед учащимся может не ставиться цель прочесть задачу и оформить к ней краткую запись. Предлагается решить примеры по картинкам, вписав цифры в подготовленный шаблон. Кроме того, у детей с расстройствами аутистического спектра есть специфические интересы, которые целесообразно использовать при адаптации учебного материала. Например, учащийся может решать задачу не про автобус и грузовик, а про машинки из любимого мультфильма.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью и с расстройствами аутистического спектра наряду со схемами нужно использовать наглядную реалистичную иллюстрацию или инсценировку условия задачи с помощью реальных предметов.

Для учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата можно использовать готовый бланк, куда надо только вписывать числа и знаки.

Р е ш е н и е ч и с л о в ы х в ы р а ж е н и й

Вычисли.

$$12\ 000 \cdot 3$$

$$24\ 000 \cdot 2$$

$$430\ 000 \cdot 2$$

$$230\ 000 \cdot 3$$

$$81\ 000 : 9$$

$$84\ 000 : 7$$

$$510\ 000 : 3$$

$$240\ 000 : 2$$

$$140\ 000 \cdot 5$$

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Решение с устным рассуждением.

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. Осуществляется замена ($12\ 000 \cdot 3 = 12\ \text{тыс.} \cdot 3$) или подчеркивается ($12\ 000 \cdot \underline{3} = \underline{36}\ 000$). При необходимости умножение

выполняется в столбик или с разложением на разрядные слагаемые. Вместо девяти примеров может быть предложено решить пять-семь.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Предлагаются примеры на сложение и вычитание в пределах 100 без перехода через разряд, на умножение и деление в пределах 20.

Для учащихся с расстройствами аутистического спектра и с нарушением функций опорно-двигательного аппарата может быть предложен бланк, где уже записаны примеры. Учащийся должен только вписать ответ. При необходимости можно разрешить пользоваться таблицей умножения, которая располагается на парте.

Ч т е н и е и з а п и с ь ч и с е л п о д д и к т о в к у

Тысяча, десять тысяч, сто тысяч, миллион, двадцать тысяч, сто двадцать три тысячи, четыреста пять тысяч.

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Учащиеся записывают числа под диктовку после проговаривания правила записи чисел. На доске в качестве подсказки прикреплена таблица разрядов.

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для учащихся с тяжелыми нарушениями речи и с трудностями в обучении. Аналогично, но таблица разрядов есть у каждого ребенка на парте. В индивидуальную таблицу разрядов при необходимости дети могут вписывать числа.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Предлагаются числа от 21 до 100. У каждого индивидуальная таблица разрядов, в которую учащиеся могут вписывать числа.

Для учащихся с расстройствами аутистического спектра может быть предложен бланк, где обозначены прямоугольники с соответствующим количеством пустых клеточек. Ребенок должен только вписать в прямоугольники ответ.

Для учащихся с нарушением функций опорно-двигательного аппарата может быть предложено работать на компьютере (планшете), а не писать в тетради.

Работа с геометрическим материалом

Из трёх прямоугольников с длинами сторон 5 дм и 10 см составили прямоугольник так, как показано на рисунке 2. Вычисли периметр фигуры, которая получилась.

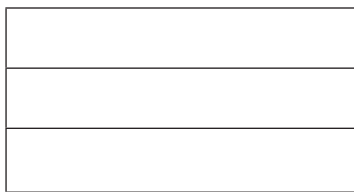


Рис. 2

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Дети читают задачу, делают вывод о том, какова длина и ширина получившегося прямоугольника. Вычисляют периметр различными способами. Выполняют в тетради чертёж прямоугольника, стороны которого в 10 раз меньше данного (5 см и 3 см).

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. Учащиеся выполняют моделирование на доске из белых прямоугольников с подписанной длиной сторон. Устанавливают соответствие: 50 см = 5 дм или 10 см = 1 дм. Определяют длины сторон получившегося прямоугольника в дециметрах; сантиметрах. После повторения правила вычисления периметра прямоугольника с опорой на формулу нахождения периметра производят вычисления.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Готовый прямоугольник. Подписаны длина и ширина каждой стороны: 5 дм; 3 дм. Просим последовательно

вычислить сумму всех сторон. Затем учащиеся строят прямоугольник, соединяя при помощи линейки отмеченные учителем точки.

Возможен следующий вариант: вместо прямоугольника предложить отрезки. Ребенку необходимо измерить их длину и записать ее под отрезками. Затем начертить отрезки самостоятельно от точки (начала отрезка), которую поставил учитель, или двух точек (начала и конца отрезка).

Для учащихся с расстройствами аутистического спектра можно предложить использование бланка, где будет сверху написано задание (начерти прямоугольник со сторонами 5 см и 3 см, найди его периметр). В бланке должна стоять точка. Ориентируясь на эту точку, ребенок чертит прямоугольник (при необходимости — четыре точки по углам фигуры). После этого под чертежом необходимо обозначить место для нахождения периметра $P = \underline{\hspace{2cm}}$. Данный бланк снимает все трудности, связанные с ориентировкой на листе бумаги, помогает ребенку самостоятельно справиться с этим заданием.

Для учащихся с нарушениями зрения: использовать метр или линейку с крупными делениями.

Для учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: использовать готовый деревянный или картонный шаблон прямоугольника, бланк с измененной шириной рабочей строки (клетки) либо специально разлинованный альбомный лист с уже определенным местом для чертежа, для нахождения периметра.

Решение уравнений

Реши уравнения.

$$20\,000 + x = 25\,000$$

$$78\,000 - y = 8000$$

$$a + 390\,000 = 600\,000$$

$$c - 47\,000 = 24\,000$$

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Предусматривается повторение названий ком-

понентов действий, правил нахождения неизвестных компонентов. Решение выполняется самостоятельно.

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. В качестве опоры предлагается памятка по решению уравнений. Повторяется правило выполнения действий с многозначными числами.

$$20\ 000 + x = 25\ 000$$

$$20\ \text{тыс.} + x = 25\ \text{тыс. и т. д.}$$

Уменьшается количество уравнений до двух-трех.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Решаем выражения вида $20 + \square = 25$ с опорой на памятку.

Для учащихся с нарушением функций опорно-двигательного аппарата может быть предложено работать на компьютере (планшете), а не писать в тетради. Либо предлагается записать только ответы, а не полностью уравнения.

Решение составной задачи на сравнение

Привезли 4 ящика с абрикосами, по 30 кг в каждом ящике, и столько же ящиков с персиками, по 25 кг в каждом ящике. Каких фруктов привезли больше? На сколько килограммов больше?

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Оформляем краткую запись по выбору:

Абрикосы — ? кг, 4 ящ. по 30 кг	}	На ? кг больше?
Персики — ? кг, 4 ящ. по 25 кг		

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. Предлагается провести словарную работу, уточнить, что такое фрукты, прочитать условие задачи учителем, затем хорошо читающим ребенком; после составить краткую запись в таблице

(с помощью учителя), схему решения задачи. Обязательно использовать дополнительную наглядность.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Упрощается условие задачи. «Привезли 4 ящика с абрикосами, по 3 кг в каждом ящике. Сколько привезли абрикосов?» Используется моделирование условия задачи.

Для учащихся с расстройствами аутистического спектра: перед ними может не ставиться цель прочесть задачу и оформить к ней краткую запись. Предлагается решить примеры по картинкам, вписав цифры в подготовленный шаблон. По возможности учитель может предложить нарисовать схему. Снижаются требования к правильному оформлению задачи в тетради.

Для учащихся с нарушением слуха: педагогическому работнику необходимо удостовериться, что прочитанный текст задачи понятен (подробный анализ текста задачи, пересказ задачи). Изменяется текст задачи (замена сложной конструкции несколькими простыми, включение уточняющего слова, исключение обобщающего слова, изменение порядка слов, минимизация двояких вопросов). Например: «Привезли 4 ящика с абрикосами, по 30 кг в каждом ящике. Привезли 4 ящика с персиками, по 25 кг в каждом ящике. На сколько килограммов абрикосов привезли больше, чем персиков?».

Сравнение многозначных чисел

Вставь пропущенные цифры так, чтобы получились верные неравенства.

$$9 * 3 \ 504 < 913 \ 504$$

$$1500 > * 499$$

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. На основе знания разрядного состава числа.

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. Используется таблица разрядов, предлагается поэтапное сравнение с опорой на таблицу. Производится при необходимости сокращение количества неравенств до одного.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Упрощаем задание, нужно поставить знаки $<$, $>$, $=$.

$$9 \square 3$$

$$8 \square 5$$

Представление многозначного числа в виде суммы разрядных слагаемых

Определи разрядный состав чисел. Представь числа в виде суммы разрядных слагаемых.

835 124

901 019

3749

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Самостоятельно.

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. В качестве опоры предлагается использовать число, записанное в таблице разрядов, поэтапно.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Упрощаем задание, предлагаем только числа в пределах 20, в качестве опоры используем таблицу разрядов.

Работа с геометрическим материалом (периметр)

Начерти прямоугольник, длина одной стороны которого равна $\frac{1}{4}$ части длины другой стороны. Обозначь прямоугольник латинскими буквами.

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Учащиеся называют возможные варианты прямоугольников. Учитель при необходимости задает дополнительный вопрос: если длина стороны 10 см, то чему равна ширина? Построить один из возможных вариантов, вычислить периметр, подписать углы.

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. Учитель уточняет, что в прямоугольнике есть длина и ширина. Значит, в этом прямоугольнике длина в 4 раза больше ширины (и наоборот). Рассматриваются варианты: 8 и 2; 4 и 1; 12 и 3; 16 и 4 и т. д. Строится прямоугольник 8 на 4 см, подписываются углы.

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Построить прямоугольник со сторонами 4 см и 1 см по отмеченным учителем точкам. Или начертить отрезок длиной 4 см; начертить отрезок длиной 1 см.

Для учащихся с нарушениями зрения: использовать метр или линейку с крупными делениями.

Действия с многозначными числами на основе знания разрядного состава чисел

$$560\ 405 + 20$$

$$673\ 538 - 30$$

$$560\ 405 + 2000$$

$$673\ 538 - 3000$$

Учебная программа для учреждений общего среднего образования. Решение выполняется устно.

Учебная программа для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении. Предлагается использовать опору на таблицу разрядов, при необходимости применяем подчеркивание.

$$560\ 405 + \underline{20} = 560\ 425$$

Учебная программа первого отделения вспомогательной школы. Упрощается задание, решаются примеры в пределах 20.

Алгоритм разработки календарно-тематического планирования (реализационный этап) по учебному предмету «Математика» представлен в таблицах 35—37.

Примеры адаптации задач учебной программы по учебному предмету «Математика»

Общая задача	Возможные трудности решения задачи при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи (с учетом степени выраженности трудностей)
Формировать умение выполнять сложение двузначных чисел с переходом через десяток	Трудности, связанные со спецификой развития речи и памяти: ребенку сложно удерживать объемные лексико-грамматические конструкции, запоминать абстрактные математические понятия, понимать фразы. Трудности, связанные с особенностями математического мышления: несформированность представлений о нумерации и составе чисел в пределах сотни; несформированность умений выполнять арифметические действия с однозначными числами с переходом через разряд. Трудности, связанные с особенностями пространственного восприятия, с ориентировкой в тетради	Формировать умение пользоваться визуализированной инструкцией (используются условные цветовые обозначения разрядов: единицы — красный цвет, десятки — зеленый, сотни — синий). Формировать умение пользоваться понятиями: «разряд единиц», «разряд десятков», «разряд сотен», «переход через разряд». Формировать умение выполнять многоступенчатую (поэтапную) инструкцию: «Реши пример в столбик. Запиши второе слагаемое под первым; пиши разряд единиц под разрядом единиц, а разряд десятков — под разрядом десятков. Сложи единицы, запиши результат. Сложи десятки, запиши результат. Назови сумму». Формировать умение выполнять сложение двузначных чисел с переходом через разряд в столбик с опорой на готовую запись примера.

Общая задача	Возможные трудности решения задачи при обучении учащегося с ОПФР	Варианты адаптации задачи (с учетом степени выраженности трудностей)
		Формировать умение выполнять сложение двузначных чисел с переходом через десяток с использованием калькулятора. Формировать умение выполнять сложение двузначных чисел без перехода через разряд. Формировать умение выполнять сложение чисел в пределах второго десятка (с переходом или без перехода через разряд)
Формировать умение выполнять арифметические действия сложения и вычитания в пределах 100	Трудности, связанные со специфической разработкой речи и памяти: ребенку сложно удерживать объемные лексико-грамматические конструкции, запоминать абстрактные математические понятия, понимать фразы. Несформированность представлений о нумерации и составе чисел в пределах сотни. Несформированность умений выполнять арифметические действия с двузначными числами в пределах 100	Формировать умения выполнять арифметические действия сложения и вычитания в пределах 100 с опорой на поэтапную инструкцию. Формировать умения выполнять арифметические действия сложения и вычитания в пределах 100 с использованием калькулятора. Формировать умения выполнять арифметические действия сложения и вычитания в пределах 100 без перехода через разряд.

		Формировать умения выполнять арифметические действия сложения и вычитания в пределах второго десятка (с переходом или без перехода через разряд)	
Формировать умения решать примеры на табличное умножение и деление	Трудности, связанные с особенностями памяти (ограниченный объем, медленное запоминание, быстрое забывание). Трудности, связанные с несформированностью представлений о сущности умножения и деления	Формировать умения решать примеры на табличное умножение и деление с опорой на таблицу умножения. Формировать умения решать примеры на умножение и деление с опорой на действия с предметами	
Формировать умение решать задачи на нахождение периметра фигур	Трудности в создании и удержании в памяти программы деятельности, контроля деятельности. Трудности, связанные с особенностями зрительно-пространственной координации. Несформированность представлений о сущности понятия «периметр»	Формировать умение решать задачи на нахождение периметра фигур по образцу (алгоритму). Формировать умение измерять стороны фигуры. Формировать умение измерять отрезки	
Формировать представления о разных видах треугольников	Трудности, связанные с особенностями пространственного восприятия. Трудности построения геометрических фигур по заданным размерам	Формировать представление о равносложном треугольнике. Формировать представление о равносложном треугольнике. Формировать представление о равносложном треугольнике	

**Примеры адаптации основных видов и способов деятельности
по учебному предмету «Математика»**

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
Устный счет	Сложность восприятия примеров на слух. Несформированность умений использовать устные приемы вычислений. Тенденция замены одного действия другим. Несформированность учебной мотивации	Возможность использования наглядной опоры, практических действий. Возможность использования калькулятора. Ограничение частых смен видов деятельности
Математический диктант	Сложность восприятия задания на слух. Нарушение скорости обработки речевой информации. Снижение объема оперативной памяти. Несформированность необходимых математических представлений	Обеспечение учащихся визуальным числовым рядом; использование таблицы разрядов. Подкрепление словесной инструкции зрительной опорой. Снижение темпа предъявления задания
Измерение величин (например, длины отрезка)	Несформированность навыка измерения (чертят отрезок меньше или больше заданной длины).	Использование шаблонов, алгоритмов деятельности. Оказание помощи в процессе измерения величин

	Отсутствие понятия об отметке начала измерения — нуле (могут осуществлять измерение от начала линейки или от единицы). Несформированность понятия «отрезок». Слабая сформированность чертежно-графических навыков, несовершенство моторики руки у детей (линии отрезков неровные, дублируются). Трудности владения навыками использования чертежно-измерительных средств (линейки, треугольника)	
Решение задач	Фрагментарное восприятие задачи. Недостаточное понимание прочитанного текста (условия и вопроса задачи). Невозможность наглядно представить то, о чем говорится в условии задачи. Недостаточность практического опыта учащихся. Трудности соотнесения слов с арифметическими действиями: «купила», «приехал», «положила», «сколько всего» и т. п. (действие сложения); «съели», «уехала», «сломалась», «сколько осталось» и т. п. (действие вычитания). Трудности выполнения двоянных инструкций.	Подбор задач на основе личного опыта. Подготовка специального бланка с условием задачи, схемой, краткой записью и местом для записи решения и ответа. Обыгрывание условия задачи с использованием реальных предметов. Визуализация условия задачи. Соотнесение выполняемого действия (сложение, вычитание, умножение, деление) с ключевыми словами («больше на», «меньше на», «купил», «положил», «принес», «приехал», «продал», «съел», «забрал» и т. д.);

Основные виды и способы деятельности	Возможные трудности при использовании основных видов и способов деятельности учащимися с ОПФР	Варианты адаптации основных видов и способов деятельности
	Недостаточность временных, простран- ственных представлений. Трудности при записи краткого условия, решения и ответа задачи. Трудности планирования, контроля дея- тельности	визуальные подсказки: ленты, иллюстрирующие иерархию единиц измерения; опорные таблицы, показывающие взаимоотношения между величинами. Использование алгоритмов анализа и решения задач
Решение примеров	Трудности запоминания абстрактных математических понятий. Непонимание значения числа 0. Характерная ошибка при вычитании: от единиц вычитаемого вычитают единицы уменьшаемого. Например, $35 - 17 = 22$. Тенденция замены одного действия другим. При выполнении действий с двузначными числами учащиеся часто принимают во внимание только единицы одного разряда, единицы другого разряда (первого или второго компонентов) не записывают без изменений ($36 + 11 = 46$, $85 - 24 = 64$). Учащиеся складывают или вычитают, не обращая внимания на разряды: единицы складывают с десятками ($37 + 2 = 57$,	Визуальные подсказки с названиями компонентов действий: слагаемое, слагаемое, сумма; уменьшаемое, вычитаемое, разность; множитель, множитель, произведение; делимое, делитель, частное. Использование ламинированных шаблонов (вписывая числа в клетки с соответствующими надписями, ребенок читает названия компонентов действий). Использование алгоритмов решения примеров. Решение примеров с опорой на счетный материал, числовой ряд, абак, калькулятор

	$38 - 20 = 36$), из меньшего числа вычитают большее ($17 - 38 = 21$), при решении сложных примеров выполняют только одно действие ($12 + 14 - 8 = 26$). Наблюдается замена более простыми способами вычислений (например, умножение сложением). При выполнении умножения и деления многозначных чисел учащиеся не всегда следуют алгоритму действия, могут терять нули при записи результата. Наблюдаются трудности учета сразу нескольких условий инструкции (правил)	
Решение уравнений	Трудности понимания абстрактных математических понятий. Сложности с использованием математических терминов (делимое, делитель, частное и др.). Сложность применения правил на практике в запоминании последовательности действий	Использование дополнительной визуальной поддержки в виде правил, наглядных схем, алгоритмов

**Примеры адаптации домашнего задания
по учебному предмету «Математика»**

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Списать из учебного пособия примеры и решить их	Трудности усвоения состава числа. Несформированность математических операций. Затруднения при разложении числа на удобные для вычисления части. Трудности в ориентировке на листе бумаги. Значительные моторные трудности. Ограниченный объем внимания и работоспособности	Бланк либо с написанными примерами, либо с местом, где можно это сделать. Учащийся может как вписывать цифры, так и приклеивать их в случае моторных затруднений. Под каждым примером находится схема, заполнение которой помогает ребенку решить пример. Бланк с написанными примерами (примеры могут быть легче) и с нарисованными схемами. Учащийся должен посчитать количество кружков на каждой схеме, правильно записать (приклеить) ответ. Уменьшение количества примеров. Упрощение: учащийся должен раскрасить столько кругов, сколько показывает цифра
Решить задачу на нахождение суммы	Трудности наглядного представления того, о чем говорится в условии задачи. Неумение вычленить математическое содержание задачи.	Бланк с текстом задачи и специально отведенным местом для оформления краткой записи и решения, а также местом для схемы. Это позволит проработать текст задачи, упрощает ориентировку

	Трудности усвоения схемы рассуждений при решении типовых задач. Трудности в создании и удержании в памяти программы деятельности. Снижение концентрации внимания, ограничение его объема	на листе бумаги (есть специально выделенные места для краткой записи, решения и ответа). Бланк с текстом задачи, картинкой к ней (для улучшения понимания смысла задачи) и уже подготовленной краткой записью, где в специально отведенные клеточки необходимо вписать только цифры. Также предусмотрено место для схемы. Решение примера по картинкам (вместо задачи) с вписыванием цифры в подготовленный шаблон. Использование алгоритма анализа решения задачи
Списать из учебного пособия примеры и решить их в столбик	Трудности в ориентировке на листе бумаги. Несформированность необходимых математических представлений. Ограниченный объем внимания и работоспособности	Использование бланка с уже вписанными в столбик примерами. Использование бланка с уже вписанными в столбик примерами с добавочной строкой-подсказкой с обозначением рядов. Упрощение: решение примеров в строку в пределах 20. Возможность пользоваться визуальной опорой, калькулятором при решении примеров. Уменьшение количества примеров

Домашнее задание	Возможные трудности при выполнении домашнего задания	Варианты адаптации домашнего задания
Начертить прямоугольник со сторонами 5 см и 3 см. Найти его периметр	Трудности в ориентировке на листе бумаги. Трудности зрительно-пространственной координации. Трудности в создании и удержании в памяти программы деятельности. Сложности сосредоточения внимания	Бланк с определенным количеством клеточек и точкой. Ориентируясь на эту точку, ребенок начинает чертить прямоугольник. После этого в специально отведенном месте он находит периметр. Похожий бланк, только вместо одной точки на нем стоят 4 точки в углах прямоугольника. Бланк, на котором уже изображен прямоугольник. Учащийся измеряет длину его сторон, а затем находит периметр. Упрощение: вместо прямоугольника ребенок работает с отрезками. Отрезки могут быть уже начерчены, и учащемуся необходимо только измерить их длину и записать ее под отрезками или начертить их самостоятельно. На бланке может быть одна точка (начало отрезка) или две точки (начало и конец отрезка)
Сравнить многозначные числа	Трудности использования таблицы разрядов. Несформированность необходимых математических представлений. Трудности в создании и удержании в памяти программы деятельности. Снижение концентрации внимания и работоспособности	Использование таблицы разрядов, поэтапное сравнение с опорой на таблицу. Упрощение: инструкция — поставь в окошко знаки $<$, $>$, $=$; используются двузначные числа. Сокращение при необходимости количества неравенств до 2—3

Заключение

Реализация дифференцированного подхода в образовательном процессе с учащимися с ОПФР в контексте реализации принципа инклюзии основывается на следующих идеях:

- признание разнообразия организационных форм совместного обучения. Каждому ребенку с ОПФР гарантируется получение качественного образования. Целенаправленным в контексте реализации принципа инклюзии является обеспечение коммуникации всех детей и включение их в совместную деятельность, признание в учреждении образования равноправия всех детей (обычных и с ОПФР) и возможности осуществлять совместную деятельность;
- отход от ориентации на среднего учащегося, проявление интереса и внимания к его индивидуальности, ООП детей;
- обеспечение адаптации содержания, средств, методов и методических приемов обучения лиц с ОПФР при изучении учебных предметов. Учитываются социальные, интеллектуальные, сенсорные и другие возможности детей, создаются специальные образовательные условия для удовлетворения ООП учащихся, развития их личностного потенциала и функциональных возможностей;
- определение тех сильных сторон психофизического развития и успехов ребенка, на которые можно опереться при мобилизации компенсаторных механизмов в коррекционно-развивающей работе с использованием «обходных путей» (например, использование в процессе

обучения незрячих детей шрифта Брайля, детей с нарушением слуха — дактильной и письменной формой речи);

- реализация коммуникативно-деятельностной ориентации в педагогической работе с учащимся с ОПФР и их родителями (законными представителями). Коммуникативная ориентация предполагает диалоговую форму организации урока и осознание ребенком занимаемых им позиций. Деятельностная проявляется в осуществлении на уроке активной самостоятельности учащихся (возможно направляемой педагогическим работником);
- соблюдение комплексного подхода к формированию жизненно значимого опыта для лиц с ОПФР. Проблема их включения в единое образовательное пространство рассматривается как важнейшая в контексте мер повышения уровня их жизненных компетенций. Важны не знания сами по себе, а умения и готовность действовать в жизненно значимых ситуациях, т. е. отмечается приоритетность социального развития детей перед когнитивным.

Отмеченное (выше) делает необходимым поиск путей дальнейшего развития образования учащихся с ОПФР, одним из которых видится дифференциация образования таких детей в контексте реализации принципа инклюзии в образовании.

Список используемых источников

1. Александрова, Е. А. Элементы индивидуализации учения / Е. А. Александрова, М. В. Алешина // Школьные технологии. — 2003. — № 2. — С. 54—67.
2. Алехина, С. В. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях / С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2012. — 56 с.
3. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 3. — 168 с.
4. Беклемешев, В. Модернизация адаптивного механизма регионального рынка труда и проблемы рынка образовательных услуг / В. Беклемешев // Служба занятости, 2010. — № 6. — С. 48—55.
5. Богорад, П. А. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / П. А. Богорад, О. В. Загуменная, А. В. Хаустов. — М. : МГППУ, 2017. — 80 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1986. — 464 с.
7. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / С. Ю. Солодовников [и др.] ; под общ. ред. С. Ю. Солодовникова. — Минск : МФЦП, 2002. — 1008 с.
8. Возможности адаптации общеобразовательного материала для обучения в интегративной среде детей с нарушениями интеллектуального развития : метод. рекомендации / авт.-сост. : Ю. В. Афанасьева, А. А. Еремина, Е. Н. Моргачева ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М. : РУДН, 2008. — 92 с.

9. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. — Минск : Четыре четверти, 2007. — С. 34—46.

10. Гинзбург, Я. С. Социально-психологическое сопровождение деловых игр / Я. С. Гинзбург, Н. М. Коряк // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. и авт. введ. очерков А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — М., 1995. — С. 332—342.

11. Головинская, Е. Ю. Универсальный дизайн в образовании [Электронный ресурс] / Е. Ю. Головинская. — Режим доступа : <https://downsideup.org/ru/catalog/article/universalnyy-dizayn-v-obrazovanii>. — Дата доступа : 04.12.2018.

12. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения / В. З. Денискина // Дефектология. — 2012. — № 6. — С. 17—24.

13. Екжанова, Е. А. Методика исследования готовности к школьному обучению / Е. А. Екжанова. — СПб. : КАРО, 2007. — 120 с.

14. Екжанова, Е. А. Скрининговые исследования в системе профилактической работы с детьми на начальных этапах обучения в школе / Е. А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2018. — № 7. — С. 13—21.

15. Загуменная, О. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра / О. В. Загуменная, А. В. Хаустов ; под ред. А. В. Хаустова. — М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 80 с.

16. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи : пособие / А. Г. Зикеев. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 423 с.

17. Инклюзивное и специальное образование : международный словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева, В. В. Хитрюк. — Минск : БГПУ, 2020. — 104 с.

18. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство / И. Ю. Левченко [и др.]. — М. : Национальный книжный центр, 2018. — 112 с.

19. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод.

пособие / В. В. Хитрюк [и др.] ; под ред. Е. А. Лемех. — Минск : БГПУ, 2018. — 144 с.

20. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. — М. : Юрайт, 2019. — 719 с.

21. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://etalonline.by/document/?regnum=u615e2224>. — Дата доступа : 10.11.2021.

22. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [Электронный ресурс] / под общ. ред. Н. Н. Малофеева. — М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. — 120 с. — Режим доступа : https://www.fgosovz24.ru/assets/files/usloviya-realizacii/пакеты-специальных-условий/kontseptsiya-razvitiya-obrazovaniya-ovz-20_30_3_.pdf. — Дата доступа : 10.09.2023.

23. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/концепция.pdf>. — Дата доступа : 03.06.2021.

24. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — М. : PerSe, 2002. — 192 с.

25. Кукушкина, О. И. Развитие культурно-исторической традиции в специальной психологии и коррекционной педагогике [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики Российской академии образования. — 2016. — № 39. — Режим доступа : <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogs>. — Дата доступа : 23.03.2020.

26. Кукушкина, О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики Российской академии образования. — 2002. — № 5. — Режим доступа : <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>. — Дата доступа : 16.05.2016.

27. Ладохина, И. Ю. Дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению в современной начальной школе : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.01 / Общая педагогика, история педагогики и образования / И. Ю. Ладохина. — М., 2011. — 20 с.

28. Лемех, Е. А. Варианты адаптации и модификации учебного материала для учащихся с нарушениями интеллекта в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования / Е. А. Лемех, А. В. Буткевич // Адукацыя і выхаванне. — 2020. — № 9. — С. 38—45.

29. 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. Феклстова, И. К. Русакович. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 1. — 112 с.

30. Леонтьев, А. А. Психология общения : учеб. пособие / А. А. Леонтьев. — 3-е изд. — М. : Смысл, 1999. — 365 с.

31. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. — М. : Знание, 1976. — 64 с.

32. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Психол. наука и образование psyedu.ru. — 2013. — № 5. — Режим доступа : https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/psyedu_2013_n5_Lubovskiy.pdf . — Дата доступа : 02.10.2023.

33. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 460 с.

34. Малофеев, Н. Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. — 2010. — № 5. — С. 14—21.

35. Малофеев, Н. Н. От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики Российской академии образования. — 2018. — № 34 : Инклюзия. — Режим доступа : <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs>. — Дата доступа : 02.10.2023.

36. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.

37. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем (МКБ) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.who.int/ru/news-room/spotlight/international-classification-of-diseases>. — Дата доступа : 02.10.2023.

38. Методические аспекты обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для пед. работников учреждений общ. сред. и спец. образования / Т. В. Лисовская [и др.] ; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. — Минск : Национальный институт образования, 2021. — 272 с.

39. Олешкевич, В. И. Качество обучения детей с особенностями психофизического развития / В. И. Олешкевич // Условия и механизмы повышения качества специального образования / А. Н. Коноплева [и др.] ; науч. ред. Т. Л. Лещинская. — Минск : Народная асвета, 2006. — 247 с.

40. Осмоловская, И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе / И. М. Осмоловская. — М. : Московский социально-психологический институт, Воронеж : МОДЭК, 2004. — 176 с.

41. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : ИНФРА-М, 2017. — 335 с.

42. Психологическая диагностика и коррекция отклонений в развитии у детей : учеб.-метод. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. — Минск : БГУ, 2019. — 295 с.

43. Психология развития субъекта образовательной и профессиональной среды / М. В. Лукьянова [и др.] ; Северо-Кавказский федеральный университет. — Ставрополь : Северо-Кавказский Федеральный университет (СКФУ), 2017. — 274 с.

44. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие : с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2005. — 163 с.

45. Рапацевич, Е. С. Современный словарь по педагогике : [ок. 2000 ст.] / Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2001. — 927 с.

46. Самсонова, Е. В. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе : метод. рекомендации для учителей нач. шк. / Е. В. Самсонова. — М. : МГППУ, 2012. — 84 с.

47. Содержание современного образования учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для пед. работников учреждений общ. сред. и спец. образования / Ю. Н. Кислякова [и др.] ; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. — Минск : Национальный институт образования, 2020. — 240 с.

48. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 184 с.

49. Торгунская, Н. Л. Условия и механизмы реализации педагогических инноваций в образовании / Н. Л. Торгунская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2007. — № 32. — Т. 11. — С. 400—403.

50. Тупоногов, Б. К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей / Б. К. Тупоногов. — М. : ВЛАДОС, 2011. — 223 с.

51. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А. Н. Коноплева [и др.] ; науч. ред. Т. Л. Лещинская. — Минск, 2006. — С. 32—57.

52. Феклистова, С. Н. Методика формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова, О. П. Коляда. — Минск : БГПУ, 2019. — 80 с.

53. Феклистова, С. Н. Научно-методическая система коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха : монография / С. Н. Феклистова. — Минск : БГПУ, 2020. — 216 с.

54. Феклистова, С. Н. Особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития и их учет в процессе коррекционной работы / С. Н. Феклистова // Специальная адукацыя. — 2020. — № 2. — С. 4—12.

55. Хаустов, А. В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов, О. В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — Т. 14. — № 1. — С. 27—37.

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

57. Чеплыгина, Е. Э. Адаптация и модификация учебного материала по математике для учащихся с нарушениями интеллекта в условиях интегрированного обучения и воспитания / Е. Э. Чеплыгина // Адукацыя і выхаванне. — 2021. — № 2. — С. 58—67.

58. Черенева, Е. А. Формирование самоконтроля у учащихся с нарушенным интеллектом в процессе обучения решению арифметических задач / Е. А. Черенева, С. А. Филиппова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2011. — № 7. — С. 21—32.

59. 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. Рубченок. — Минск : БГПУ, 2018. — Ч. 2. — 140 с.

60. Шинкаренко, В. А. Возможности освоения содержания общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) / В. А. Шинкаренко // Педагогическая наука и образование. — 2020. — № 2. — С. 73—81.

61. Шинкаренко, В. А. Методика формирования умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью : пособие / В. А. Шинкаренко [и др.] ; под ред. В. А. Шинкаренко. — Минск : Четыре четверти, 2015. — 76 с.

62. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

63. Якиманская, И. С. Дифференцированное обучение: внешние и внутренние формы / И. С. Якиманская // Директор школы. — 1995. — № 3. — С. 39—45.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i>	3
1. Теоретические основы дифференциации образования учащихся с особенностями психофизического развития	6
2. Механизмы дифференциации образования учащихся с особенностями психофизического развития на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии ...	25
3. Структура и содержание научно-методического обеспечения дифференциации образования учащихся с особенностями психофизического развития на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии ...	46
4. Диагностический инструментарий по изучению компонентов учебной деятельности, определяющих дифференциацию образовательного процесса на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии в образовании	61
4.1. Диагностический инструментарий по изучению общеучебных умений и навыков, самоконтроля	61
4.2. Диагностический инструментарий по изучению мотивации, самооценки	92
4.3. Дифференциация результатов учебной деятельности учащихся с особенностями психо-	

физического развития на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии	117
5. Алгоритмы разработки календарно-тематического планирования по учебным предметам на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии	146
5.1. Общие подходы к разработке календарно-тематического планирования	146
5.2. Рекомендации по разработке календарно-тематического планирования по учебному предмету «Русский язык» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии	150
5.3. Рекомендации по разработке календарно-тематического планирования по учебным предметам «Человек и мир», «Русская литература (литературное чтение)» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии.....	165
5.4. Рекомендации по разработке календарно-тематического планирования по учебным предметам «Беларуская мова», «Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии	195
5.5. Рекомендации по разработке календарно-тематического планирования по учебному предмету «Математика» на I ступени общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии	225
<i>Заключение</i>	253
<i>Список используемых источников</i>	255

Учебное издание

**Хруль Ольга Станиславовна,
Феклистова Светлана Николаевна,
Лемех Елена Анатольевна и др.**

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ**

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

Нач. редакционно-издательского отдела *С. П. Малявко*

Редактор *Н. Н. Мамчиц*

Обложка художника *В. Н. Горбач*

Художественный редактор *К. А. Тарасевич*

Компьютерная верстка *И. В. Шутко*

Корректоры *В. П. Шкредова, Н. В. Федоренко*

Подписано в печать 10.11.2023. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,35. Уч.-изд. л. 11,0.

Тираж 1179 экз. Заказ

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014.

Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск

Унитарное полиграфическое предприятие

«Витебская областная типография».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/19 от 26.11.2013.

Ул. Щербакова-Набережная, 4, 210015, г. Витебск