

Особенности организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ, испытывающих выраженные затруднения в освоении образовательной программы общего образования

Обучающиеся с нарушением зрения

Нарушения работы зрительного анализатора приводят к изменению статуса ребенка в группе сверстников, провоцируют возникновение у него ряда специфических установок в школьной жизни. Неудачи и трудности, с которыми ребенок сталкивается при неспособности быстро прочитать предлагаемый текст, понять, что учитель написал на доске, при выполнении сложно скоординированных действий на уроке технологии и т.п. вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, самоизоляции, неадекватном поведении и даже агрессивности. Многим детям с нарушением зрения присуще астеническое состояние, характеризующееся значительным снижением желания учиться, нервным напряжением, повышенной утомляемостью. Нужно иметь в виду, что дети с нарушением зрения оказываются в стрессовых ситуациях чаще, чем их нормально видящие сверстники. Постоянно высокое эмоциональное напряжение, чувство дискомфорта могут в отдельных случаях вызвать эмоциональные расстройства, нарушения баланса процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга.

Из-за недостатка зрения у таких детей нарушено произвольное внимание (узкий запас знаний и представлений). Снижение произвольного внимания обусловлено нарушением эмоционально-волевой сферы и ведет к расторможенности — низкому объему внимания, хаотичности, переходу от

одного вида деятельности к другому, или, наоборот, к заторможенности детей, инертности, низкому уровню переключаемости внимания. Внимание часто переключается на второстепенные объекты.

Рассеянность на уроке нередко объясняется переутомлением из-за длительного воздействия слуховых раздражителей. Поэтому у детей с патологией зрения утомление наступает быстрее, чем у нормально видящих сверстников.

Дефекты зрительного анализатора, нарушая соотношение основных процессов возбуждения и торможения, отрицательно влияют на скорость запоминания. Быстрое забывание усвоенного материала объясняется не только недостаточным количеством или отсутствием повторений, но и недостаточной значимостью объектов и обозначающих их понятий, о которых дети с нарушением зрения могут получить только вербальное (словесное) знание. У детей с нарушением зрения наблюдается слабая сохранность зрительных образов и снижение объема долговременной памяти, но при этом объем кратковременной слуховой памяти у всех категорий детей с нарушением зрения высокий. Значимость вербальной информации для детей с нарушением зрения играет особую роль в ее сохранении. Процесс узнавания у слабовидящих зависит от того, насколько полно был сформирован ранее образ воспринимаемого объекта. Ограниченный объем, сниженная скорость и другие недостатки запоминания детей с нарушением зрения часто приводят к проблемам в освоении школьного материала.

У детей с нарушением зрения ограничено восприятие внешнего мира. Эти затруднения сказываются на степени полноты, целостности образов отображаемых предметов и действий. У них доминирует зрительно-двигательно-слуховое восприятие. Они способны одновременно воспринимать одно-два движения или отдельные элементы движений, но не действие в целом. Поэтому при обучении каком-либо сложному действию (изображение объекта, построение графика, изготовление изделия)

необходим поэлементный показ с уточнением и закреплением каждого этапа действия.

Нарушение зрения затрудняет и пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых детей отмечается значительное отставание в физическом развитии. В связи с трудностями, возникающими при зрительном подражании, овладении пространственными представлениями и двигательными действиями, нарушается правильная поза при ходьбе, беге, в естественных движениях, в подвижных играх, нарушается координация и точность движений.

Процесс узнавания у слабовидящих детей цветных, контурных и силуэтных изображений не однозначен. Из всех видов изображений лучше всего дети узнают цветные картинки, так как цвет дает им дополнительную к форме изображений информацию. Значительно сложнее дети с нарушением зрения ориентируются в контурных и силуэтных изображениях. Чем сложнее форма предмета и менее приближена к геометрическим формам, тем труднее дети опознают объект. При восприятии контурных изображений успешность опознания зависит от четкости, контрастности и толщины линии. Так, линии толщиной в 1,5 мм и выполненные черным цветом на белом фоне дети воспринимают быстрее всего.

Нужно помнить, что дети с нарушением зрения не имеют возможности воспринимать окружающую ситуацию в целом, им приходится анализировать ее на основании отдельных признаков, доступных их восприятию. У них сужены понятия об окружающем мире (особенно у детей младших классов и младших подростков), суждения и умозаключения могут быть не вполне обоснованы, так как реальные субъективные понятия недостаточны или искажены.

Дети с глубокими нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника, не имеют четкого

образа движения губ во время разговора, из-за чего они часто допускают ошибки при звуковом анализе слова и его произношении, поэтому у них часто возникают трудности в освоении предметов гуманитарного цикла. Трудности, связанные с овладением звуковым составом слова и определением порядка звуков, нередко проявляются в письменной речи. Нарушения звуковой последовательности при написании слов в значительной степени объясняется отсутствием или неполноценностью зрения. Дети при письме из-за недостаточности звукового анализа слова делают пропуски букв, замены или перестановки. Недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла слов делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации.

Таким образом, органический дефект, нарушая познавательную деятельность и ограничивая социальные контакты, может привести к целому ряду проблем в школьной жизни ребенка. Для успешного освоения школьного материала обучающимися создание на уроках *информационной доступности* – осваиваемое предметное содержание должно быть представлено в том виде, в котором его могут воспринять действующие анализаторы.

Например, при ряде заболеваний органов зрения, обучающийся не воспринимает текст, написанный синим или черным цветом. Замена на зеленый цвет позволит ребенку успешно писать и читать. Не все учащиеся могут писать в тетради «в клетку». Особенно это проявляется при выполнении арифметических действий (деления и умножении в столбик и т.п.), поэтому выполнение данных заданий на больших листах нелинованной бумаги поможет ребенку продемонстрировать свои умения.

При формировании представлений об окружающем мире большое значение имеет взаимодействие ощущений. Утраченные зрительные функции замещаются большей частью деятельностью тактильного и кинестетического

анализаторов. Осязание компенсирует познавательные и контролирующие функции деятельности. Поэтому необходимо соблюдение определенных требований к наглядным, практическим и словесным методам обучения.

Например, показывая способ изображения предмета, учитель создает у обучающихся представление о возможности нарисовать увиденное. Наиболее эффективный прием — совместные движения, когда ребенок действует не самостоятельно, а с помощью взрослого.

Обогащая сенсорный опыт детей с нарушением зрения включением в деятельность незнакомых для него предметов, например, геометрических фигур, необходимо придерживаться следующих правил.

1. *От простого к сложному*: вначале следует убедиться в том, что обучающимся знакомы предметы, с которыми он ежедневно сталкивается, что у них сформированы основные представления об объектах (цвете, форме, величине, назначении и т. д.), и только затем вводить предметы, с которыми обучающиеся не соприкасается постоянно.

2. *От общего к частному*: изучение объекта следует начинать с основных признаков, позволяющих отличить его от других объектов. Предъявляемый предмет должен быть максимально приближен к эталону (принцип натуральности). В некоторых случаях следует исключить излишние детали, способные затруднить начальное восприятие объекта.

Учитывая фрагментарность восприятия объектов у детей с нарушением зрения, необходимо соблюдать определенную последовательность в предъявлении и изучении нового материала.

Большое значение придается использованию натуральных наглядных пособий. Работа с ними способствует формированию у обучающихся бисенсорного (зрительно-осязательного или осязательно-слухового) и полисенсорного (с использованием всех анализаторов) восприятия изучаемого наглядного материала. Наиболее эффективно ознакомление учащихся с натуральной наглядностью происходит на целевых прогулках и

экскурсиях. Наблюдая и изучая реальные объекты или явления природы окружающей действительности в непосредственной близости, дети знакомятся с многообразием и вариативностью их признаков, качеств и свойств. Приобретая, таким образом, реалистические представления о них, обучающиеся начинают понимать сущность происходящих событий.

Требования, предъявляемые к наглядности:

- Предметы должны быть удобными для зрительного и осязательного обследования, ярко окрашенными, традиционной, легко узнаваемой формы. Основные детали должны быть четко выражены и выделены цветом.
- Характерные признаки изображаемых предметов должны быть точно переданы. Важно соблюдение правильных пропорций и соотношения частей предмета в модели или макете.
- Модели объектов должны иметь четко выделенные основные детали, характеризующие изображаемый предмет.
- Дети с нарушением зрения лучше воспринимают изображения в цветовом исполнении, чем черно-белые, силуэтные и контурные. Восприятие цветных изображений стимулирует зрительную реакцию, активизирует зрительные функции, создает у детей положительный эмоциональный настрой.
- Следует избегать использования изобразительной наглядности темно-синего, темно-фиолетового, темно-зеленого цветовых оттенков, так как они хуже всего воспринимаются детьми с зрительной патологией.

Нередко педагогам приходится самостоятельно изготавливать изобразительную наглядность. При этом необходимо учитывать смысловое содержание картинки, четкость изображения, возраст детей, а также имеющиеся у них представления об изображенном предмете или явлении (наглядность должна быть доступной пониманию детей и соответствовать их интересам), должны быть точно переданы форма, цвет и строение

изображенного предмета, пространственное расположение его частей, их пропорциональное соотношение. Наглядность, предназначенная для детей с нормальным зрением, также может использоваться при условии адаптации: четком выделении общего контура изображения; усилении цветового контраста; выделении главного в изображении контуром, линиями, цветом; уменьшении количества второстепенных деталей; выделении переднего, среднего и заднего планов в многоплановых сюжетных изображениях.

Рельефная наглядность рассчитана на восприятие детьми, имеющими глубокую зрительную патологию. Необходимо использовать рельефную наглядность и в работе со слабовидящими детьми, имеющими прогрессирующие зрительные заболевания и большую потерю зрения. Эти пособия должны отражать основные признаки, характеризующие предмет.

В последние годы многие наглядные пособия для детей с глубокой зрительной патологией выполняются и в рельефно-точечном, и в плоскочечатном (черно-белом или цветном) вариантах. Это значительно расширяет возможности их использования в работе с детьми, имеющими нарушения зрения разной степени тяжести.

Для формирования у детей с нарушением зрения полноценных представлений необходимо не только правильно выбрать наглядность, но и методически грамотно использовать ее в процессе обучения. Приемы использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения:

- Перед демонстрацией наглядности педагог должен сформулировать задачи занятия, дать обучающимся верную установку, сообщить, на что следует обратить особое внимание.

- Во время демонстрации сюжетной картины педагог сначала раскрывает обучающимся общее содержание, а затем они переходят к ее детальному изучению.

- Педагог направляет зрительное восприятие обучающихся от главного, основного в сюжете к второстепенному. Делается это с помощью

наводящих вопросов, кратких инструкций. Учитель обращает внимание обучающихся на то, что изображено на переднем плане, затем – на среднем, потом - на заднем.

Следует учитывать, что при некоторых патологиях бывает нарушено поле зрения. Этим обучающимся трудно рассматривать большие демонстрационные сюжетные изображения. Педагог в таких случаях помогает каждому ученику последовательно рассмотреть все изображение, направляя его восприятие указкой с ярким кончиком или рукой, делая попутно пояснения по содержанию изображенного.

Важно учитывать своеобразие протекания зрительного восприятия у обучающихся с патологией зрения. Например, обучающиеся с нарушениями зрения затрудняются в выделении характерных признаков предметов и их изображений, не видят второстепенных деталей, путают сходные по форме изображения, у них нарушено целостное восприятие объекта, поэтому процессы осмысления и формирования зрительных образов затруднены.

Для эффективности использования наглядности необходимо соблюдать следующие условия:

1. Демонстрируемая наглядность должна быть размещена таким образом, чтобы каждый ребенок мог ее рассмотреть (в хорошо освещенном месте, на уровне глаз детей, на контрастном фоне, на достаточном для их зрительного восприятия расстоянии).

2. Для обследования наглядности детям с нарушением зрения должно предоставляться *вдвое больше времени*, чем нормально видящим.

3. Некоторым детям необходимо предоставить возможность приблизиться к демонстрируемой наглядности, внимательно рассмотреть ее, обследовать с помощью осязания.

4. В ряде случаев (например, при ознакомлении детей с многоплановыми сюжетными изображениями или с предметами сложной формы) наглядность следует внести в группу (класс) до начала занятия для

того, чтобы дети могли предварительно рассмотреть ее. После окончания занятия эта наглядность некоторое время может оставаться в группе или классе.

5. Использование рельефной наглядности должно сопровождаться соотнесением ее с реальными предметами.

6. При демонстрации новых, незнакомых предметов учитель обращает внимание на последовательность знакомства с их характерными признаками, свойствами, качествами, формирует у обучающихся планомерность зрительно-осязательного восприятия.

7. Учитель должен сопровождать демонстрацию наглядности четким, доступным пониманию обучающихся описанием.

После ознакомления с наглядностью учитель задает вопросы, уточняющие, конкретизирующие полученные представления, подводит обучающихся к самостоятельным выводам и обобщениям.

Перед демонстрацией слайдов, диафильмов, кино- и видеоматериалов обучающимся даются предварительные разъяснения по содержанию того, что им будет показано. В процессе демонстрации комментируется содержание предъявляемых материалов.

Большое значение имеет самостоятельное изготовление учащимися наглядных пособий: раздаточного материала, трафаретов различных фигур, абаксов и других. Данная работа развивает пространственные представления и развивает практические навыки.

Организация практической деятельности на уроке также имеет ряд особенностей. Формирование и коррекцию действий обучающихся с нарушением зрения при подготовке и проведении самостоятельных, лабораторных и практических работ можно представить в следующей последовательности:

- Объяснение и показ обучающимся необходимых действий по каждому этапу предложенной работы.

- Самостоятельное выполнение обучающимися отдельного этапа задания, его осмысления.
- Коррекция действий обучающихся на данном этапе.
- Оценка коррекционных действий и их результатов.
- Упражнение и совершенствование этапных действий, выработка коррекционных умений и навыков.
- Самостоятельное выполнение практического задания.
- Контроль и оценка всей системы действий при выполнении самостоятельной, лабораторной и практической работы.

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

Возможность более эффективно проводить изучение процессов окружающего мира предоставляет компьютер, но обучение компьютерным технологиям учащихся этой категории необходимо проводить с применением специальных методик и учебных материалов, основанных на формировании адекватного представления о расположении объектов на экране и на особом функционале программ невизуального доступа к информации.

При применении традиционных словесных методов обучения их необходимо сочетать с наглядными методами: каждое новое слово должно подкрепляться предметом или действием.

Подготовка к изложению нового материала должна проходить в соответствии со следующими педагогическими требованиями:

- Обязательный учет источников и полноты предварительных представлений учащихся об изучаемых объектах, процессах и явлениях.

- Логически последовательное и аргументированное объяснение, основанное на доступном для учащихся сенсорном опыте.
- Точное, образное и доходчивое изложение информации, создание необходимой основы для адекватных обобщений и выводов.
- Подбор конкретизирующих вопросов для учащихся со зрительной депривацией, комментированные обобщения учебного материала.
- Включение в словесное изложение материала упражнений по различению и узнаванию изучаемых объектов и процессов, воспроизведение их по памяти (словесное, изобразительное). Подбор доступных для тактильно-осязательного восприятия средств наглядности.

В целом логика организации учебно-воспитательного и развивающего процессов для обучающихся с нарушениями зрения состоит в том, что всякое обучение начинается путём объяснения и показа определённого материала. Этот материал должен быть организован так, чтобы учащиеся с нарушением зрения смогли его воспринять, учитель при этом оказывает им помощь в осознании этого материала. Воспринятый материал включается учащимися в арсенал представлений и знаний. Сюда же относятся знания о способах деятельности и приемах коррекции.

Работа с обучающимися, имеющими зрительные нарушения, ведётся по образцу (эталону) с определённой последовательностью, этапностью и темповой нагрузкой. После овладения умениями и навыками коррекции, усвоения особенностей восприятия учебного материала учащиеся включаются в обычное русло изучения основ наук, у них формируется готовность к творческому применению усвоенных знаний, умений и навыков различными методами обучения и др. Коррекционная работа на данном этапе осуществляется параллельно процессу изучения основ наук.

Для облегчения восприятия предметного содержания для обучающихся с нарушениями зрения выпускаются специальные учебники, полностью

соответствующие обычным школьным учебникам, но выполненные с требованиями информационной доступности для слабовидящих. Ресурсом также являются электронные формы учебников с инструментами масштабирования. Не стоит забывать об увеличительных приборах, которые позволяют ребенку достаточно хорошо читать текст стандартного шрифта и рассмотреть иллюстрации. Учителям, работающим с обучающимся с нарушением зрения необходимо проконсультироваться со специалистами (тифлопедогом, медицинским работником, куратором по инклюзии), который проинформирует об особенностях состояния организма ребенка, его особых образовательных потребностях и тех условиях, которые необходимо соблюдать при проведении урока.

Обучающиеся с нарушением слуха

Умственное развитие нормально развивающегося ребенка опирается на речь. У ребенка с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, контрольной, регулирующей) и составных частей языка (словарный запас, грамматический строй, фонетический состав). Нарушение или полная потеря слуха приводят к трудностям в общении с окружающими, замедляют процесс усвоения информации, обедняют индивидуальный опыт. Слышащие дети значительную часть социального опыта усваивают спонтанно, дети с нарушениями слуха в этом плане ограничены в своих возможностях. Поэтому дети, страдающие значительными нарушениями слуха, в общем уровне развития часто отстают от своих сверстников, что сказывается и на успешности обучения.

Наиболее значимыми факторами, обуславливающими низкую успеваемость у обучающихся с нарушениями слуха являются особенности познавательной сферы: сниженный объем внимания и низкий темп переключения - ребенку с нарушением слуха требуется определенное время для окончания одного учебного действия и перехода к другому. Кроме того,

для детей рассматриваемой категории характерна меньшая устойчивость внимания и, следовательно, большая утомляемость, так как получение информации происходит на слухо-зрительной основе. В отличие от слышащего школьника, который в течение урока при чтении опирается на зрительный анализатор, при объяснении материала – на слуховой, ребенок с нарушением слуха постоянно задействует оба анализатора. Такой ученик испытывает серьезные затруднения в распределении внимания и *не может* одновременно слушать и писать. Поэтому при обучении детей с нарушениями слуха не рекомендуется применять такую форму контроля знаний и умений как диктант.

Особенности памяти проявляются в возможном преобладании образной памяти над словесной, в зависимости уровня развития словесной памяти, от лексического запаса ребенка, в меньшем объеме словесной памяти. Это требует гораздо *больше времени* на запоминание учебного материала, при этом достаточно часто преобладает механическое, а не осмысленное запоминание.

У многих детей с нарушениями слуха особенности мышления выражаются в ведущей роли наглядно-образного мышления над словесно-логическим, в зависимости уровня развития словесно-логического мышления от развития речи учащегося.

Особенности развития эмоциональной сферы могут характеризоваться непониманием и трудностями дифференциации эмоциональных проявлений окружающих в конкретных ситуациях, в том числе и в связи с ограничениями в восприятии эмоциональной окраски речи, передаваемой интонацией. Узнавание и понимание эмоций у детей с нарушенным слухом тесно связаны со зрительным восприятием мимики собеседника, что часто без слухового подкрепления приводит к ошибочному или искаженному восприятию реальной ситуации. Поэтому слишком эмоциональная речь

педагога может восприниматься ребенком как агрессия и вызывать негативную реакцию.

У детей с нарушением слуха часто наблюдается обедненность эмоциональных проявлений, связанная с неумением взрослых слышащих людей вызывать их на эмоциональное общение. Поэтому при освоении предметов гуманитарного цикла у детей и подростков с нарушением слуха возникают проблемы.

Среди специфических особенностей необходимо отметить наличие у таких обучающихся целого комплекса негативных состояний: неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, *завышенная* самооценка. Если ребенок воспитывался в пространстве стереотипов, запретов, ориентируясь на реакцию и оценку родителя, воспитателя, педагога (инструктивно-авторитарный подход), то этот комплекс может укрепиться. Реакция на новые обстоятельства (незнакомые задания, обстановку, незнакомых людей) может быть разной по форме, но в основе ее лежит боязнь ошибиться: уход, отказ от общения с незнакомым человеком - «Я не знаю, не умею, не могу», иногда капризы, «уход в себя» или агрессия. Таки дети адаптируются в школьное сообщество гораздо хуже, чем их слышащие сверстники: они замкнуты, предпочитают общение с себе подобными, уходят от игр со слышащими сверстниками из-за боязни быть неуспешными. У части глухих и слабослышащих детей необоснованно долго сохраняется завышенная самооценка. Это объясняется тем, что с раннего возраста они находятся в зоне избыточного положительного оценивания своих достижений со стороны взрослых. Поэтому могут проявлять негативизм, агрессию, обусловленные отрицательными оценками (зачастую вполне объективными) их возможностей со стороны учителя и одноклассников.

Еще одна особенность поведения неслышащих и слабослышащих учащихся, которая вызывает проблемы в школьном коллективе – это

«неагрессивная агрессивность». Она проявляется в том, что ребенок с нарушением слуха использует невербальные средства для привлечения внимания собеседника (может схватить за руку, постучать по плечу, подойти очень близко, заглядывать в рот сверстника и т.д.), что воспринимается слышащими как проявление агрессивности.

Память неслышащих и слабослышащих детей отличается рядом особенностей. Значительно интенсивнее, чем у нормально слышащих детей, меняются представления (происходит потеря отчетливости, яркости воспроизведения объекта, уменьшение размеров, перемещение в пространстве отдельных деталей объекта, уподобление предмета другому, хорошо известному). Запоминание находится в тесной зависимости от способа предъявления материала, поэтому у детей *затруднено* запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала – слов, предложений и текстов.

Специфические особенности воображения детей с недостатками или отсутствием слуха обусловлены замедленным формированием их речи и абстрактного мышления. Воссоздающее воображение играет особую роль в познавательной деятельности глухих и слабослышащих детей. Его развитие затрудняется ограниченными возможностями ребенка к усвоению социального опыта, бедностью запаса представлений об окружающем мире, неумением перестраивать имеющиеся представления в соответствии со словесным описанием.

Особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью. Наиболее ярко это проявляется в развитии словесно-логического мышления. При этом наглядно-действенное и образное мышление глухих и слабослышащих учащихся также имеет своеобразные черты. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике.

Глухие и слабослышащие обучающиеся, могут иметь следующие особенности речевого развития:

- нарушения произношения;
- ограниченный запас слов;
- недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов;
- неточное понимание и неправильное употребление слов;
- недостатки грамматического строя речи;
- ограниченное понимание читаемого текста.

На почве нарушений устной речи ребенка возникает расстройство письменной речи, которое проявляется в форме различных дисграфий и аграмматизмов. Чтобы избежать таких явлений учитель должен:

- сопровождать устное высказывание учителя или учащихся письменными/схематическими/ визуальными материалами;
- привлекать внимание к теме урока, новым понятиям и определениям;
- алгоритмизировать на первых этапах и структурировать объяснение нового материала, представлять его в виде коротких тезисов, перечней, схем и др. на индивидуальной карточке;
- обеспечивать регулярную смену деятельности обучающихся (узнавание, воспроизведение, применение), которая позволит избежать монотонности в изложении материала и предотвратит утомление;
- использовать приемы, направленные на развитие наблюдательности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения, воображения и т.п.;
- при необходимости использовать специальные коррекционные приемы, применяемых в сурдопедагогике (здесь необходима консультация сурдопедагога).

Расширение и пополнение словарного запаса детей с нарушениями слуха, раскрытие значений новых слов, уточнение или расширение значений уже известных можно осуществлять через:

- использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, картинок, изображений);
- демонстрацию слайдов, учебных фильмов; демонстрацию действий и создание наглядных ситуаций.
- подбор синонимов (низкие температуры - мороз, холод), антонимов (жара - холод); перефразирование, передача содержания слова, словосочетания другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами (затаился – сидел тихо, не шевелился; осчастливить – очень обрадовать);
- подбор определений (полумера – половинная, «неполная» мера); морфологический анализ структуры слова (солнцезащитный – защищающий от солнца);
- тавтологические толкования (песчаные дюны – дюны (холмы) из песка);
- опору на контекст – незнакомое слово помещается в контекст, который позволяет детям самим догадаться о значении слова (Отчизна – Наша Отчизна - Россия).

У обучающихся с нарушениями слуха часто возникают затруднения при работе с учебными текстами, чтобы ученик мог успешно выполнить задание, рекомендуется выделить несколько основных этапов:

- вступительная беседа с предъявлением наглядного материала с целью мотивации к чтению, введения в тему и активизации словаря;
- самостоятельное чтение текста и проверка понимания содержания прочитанного в целом - используются ответы на вопросы по прочитанному тексту, комментированное чтение, демонстрация основных

событий текста, составление схем, конспектов, планов, поиск предложений в тексте по заданию учителя;

- подробный анализ текста: выделение частей текста, составление плана, выбор из текста слов или выражений, характеризующих тему учебного текста;
- устный пересказ или изложение в письменной форме содержания прочитанного.

Причинами неудовлетворительного освоения отдельных элементов школьного материала может быть и затруднение в восприятии речи педагога:

- особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие губы, особенности прикуса и др.);
- специфика артикуляции говорящего (нечеткая, быстрая артикуляция и др.);
- маскировка губ - усы, борода, яркая помада и др.;
- тембровая окраска голоса говорящего;
- место расположения говорящего по отношению к ребенку (спиной к источнику света, спиной или боком к ребенку);
- неполное «слышание» даже со слуховым аппаратом;
- участие в разговоре двух или более собеседников;
- отсутствие или неисправность слухового аппарата на уроке.

Чтобы создать условия для полноценного включения обучающегося нарушением слуха в урок, учитель должен соблюдать следующие необходимые методические требования:

- перед началом урока организовать рабочее пространство обучающегося (подготовить его место; проверить исправность/работоспособность слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.);

- занимать определенное месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом (располагаться так, чтобы ученик видел лицо учителя или его отражение в зеркале);
- речь учителя должна быть достаточно громкой, правильной, с четкой артикуляцией, при необходимости должна сопровождаться жестовой или дактильной речью;
- учитель должен использовать дидактический материал на всех этапах урока;
- систематически осуществлять контроль понимания обучающимися заданий и инструкций до их выполнения;
- стараться не снижать темп урока, избегать гиперопеки обучающихся с ОВЗ;
- решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; проверять понимание ребенком обращенной речи, заданий, текстов; исправлять речевые ошибки и закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; развивать связную речь ученика; оказывать помощь при написании изложений, при составлении пересказов и т.д.).

Необходимо помнить, что длительные устные объяснения педагога требуют от глухого и слабослышащего ребенка максимальной концентрации внимания, что приводит к быстрой утомляемости, сужению объема принятой информации и вызывает практическое выключение этих детей из учебного процесса, следствием которого становятся низкие образовательные результаты.

Наглядный материал урока должен соответствовать психологической готовности учащегося с нарушенным слухом к его усвоению, учитывать возрастные и другие особенности. На уроке необходимо приводить, максимально приближенные к жизни, применять реалистичные иллюстрации, доступные пониманию схемы и таблицы, при этом необходимо

предварительно информировать обучающихся о тематике, содержании и задачах просмотра, строго дозировать и структурировать предлагаемый материал. Важно отметить, что избыточный наглядный материал *не способствует* научению таких обучающихся поиску и отбору необходимой информации в процессе урока и самостоятельному выполнению домашней работы. Обучающиеся с нарушениями слуха из-за чрезмерного стремления опираться на визуальную основу восприятия, могут ограничиваться просмотром демонстрируемых учебных единиц, без осмысления и переработки полученной информации. Поэтому детей с нарушенным слухом надо учить пользоваться наглядным материалом в пределах необходимого.

Меньший практический опыт, специфика понимания речи, превалирование наглядных форм мышления часто становятся причиной низких результатов при выполнении практических работ. Чтобы этого избежать упражнения должны сопровождаться одновременным выполнением словарной работы, чтобы задание было выполнено осознано и самостоятельно. На начальных этапах включения работа с упражнениями начинается с формирования алгоритма учебных действий и определенного учебного поведения. Учитель фиксирует внимание на начале действия и побуждает к полноценному восприятию инструкции, анализу, обобщению и закреплению практического опыта в слове. Также обучающимся предлагаются такие виды работ, как совместное с учителем или одноклассником чтение и выполнение задания; объяснение и показ образца выполнения задания упражнению учителю или однокласснику; самостоятельное чтение задания и развернутое объяснение своих действий в процессе его выполнения, сначала с учителем, затем в паре или в группе. Но не стоит забывать о своевременном отказе от алгоритмов и стереотипов в постадаптационный период, когда обучающиеся начинают справляться с пониманием инструкции и выполняют упражнения самостоятельно.

Наиболее трудным для учащихся с нарушениями слуха является участие в лабораторных и практических работах, где требуется самостоятельное проведение исследований и экспериментов (например, при изучении химии, биологии, физики). В процессе лабораторных и практических работ учитель не только направляет обучающихся на изучение объекта, но и сообщает о способах и приемах наблюдения, обследования, диагностики, в том числе в изменяющихся условиях, тем самым расширяя знаниевый и деятельностный компонент. Успешное участие обучающихся с нарушенным слухом в проблемном лабораторном эксперименте требует определенной подготовки и отработанных навыков, как у них самих, так и у одноклассников. На начальных этапах освоения практических методов познания рекомендуется применять работу в парах. В подборе ученика-партнера может помочь педагог-психолог.

Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)

Многие дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата обладают значительными потенциальными возможностями развития высших психических функций и способны успешно осваивать учебный материал. Однако социально-культурная депривация детей с видимыми физическими дефектами часто становится причиной низких образовательных результатов в школе из-за неблагоприятной психологической обстановки. Поэтому при включении такого ребенка в школьный коллектив необходима подготовка всех участников образовательного процесса.

Сложности освоения школьного материала у ряда детей с нарушениями ОДА могут быть связаны с так называемой вторичной задержкой психического развития, обусловленной дефектностью двигательной и речевой сферы. Эта задержка выявляется главным образом на начальных этапах обучения и проявляется малым объемом знаний и представлений об окружающем мире, запозданием формирования высших корковых функций и вербального мышления. Так как формирование образов окружающего мира

осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений, то недостаточность психической сферы значительно снижает у детей качество знаний и представлений об окружающем мире.

У большинства учащихся с НОДА отмечаются нарушения умственной работоспособности, которые, проявляются двумя вариантами:

- Стойкое равномерное снижение работоспособности, астенические проявления. У таких детей низкая активность восприятия учебного материала, ослабленное внимание. У детей быстро наступает психическое истощение, на которое ребенок может реагировать вспышками раздражения, активным избеганием от контакта или полным отказом.

- Неравномерный (мерцательный) характер умственной работоспособности. У таких детей состояние меняется иногда в течение одного урока несколько раз. Короткий период познавательной активности сменяется резким утомлением, внимание неустойчиво. Нарушение умственной работоспособности является главным препятствием продуктивного обучения.

Отмеченные нарушения психической деятельности затрудняют усвоение этими детьми программного материала, овладение трудовыми умениями и навыками.

У некоторых детей низкие результаты учебной деятельности могут быть обусловлены несформированностью зрительно-моторной координации, т.е. несогласованной работой руки и глаза. Например, ребенок следит глазами за движением рук и контролирует их взором при конструировании, рисовании, письме. Учащиеся с тяжелой двигательной патологией, например, ДЦП, не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить свое письмо. Несформированность зрительно-моторной координации может проявляться не только при чтении и

письме, но и при овладении навыками самообслуживания и другими трудовыми и учебными умениями. Так, например, на уроках технологии таким ученикам очень трудно правильно расположить и разметить материал, закрепить объект. Особую сложность для них представляют вырезание отдельных деталей изделия. По этой же причине замедляется процесс формирования навыков самообслуживания. Невозможность проследить глазами за действиями своих рук, скоординировать движения руки и глаза приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта на уроках физкультуры: дети не могут удержать цель, затрудняются выполнять броски и ловлю мяча, овладеть умениями и навыками в других спортивных играх.

Многие учебные проблемы детей с НОДА обусловлены не только нарушенной моторики, но и недостаточностью более сложных функций, в основе которых лежит движение (зрительно-моторная координация, пространственный анализ и синтез).

Дети с недостаточностью пространственного анализа и синтеза испытывают трудности при овладении конструированием, навыками самообслуживания, а также при чтении, письме и на уроках физической культуры. Такие дети затрудняются в дифференциации левой и правой стороны, в сложении целого из частей. Они не могут соблюдать линейки в тетрадях, различать ее правую и левую сторону, могут начать писать или рисовать в любом месте тетради или альбома, читать с середины страницы. Степень выраженности указанных затруднений значительно увеличивается при *сочетании* несформированности пространственного анализа и синтеза с недостаточностью зрительно-моторной координации. Такие дети с опозданием овладевают многими умениями и навыками самообслуживания (шнурование ботинок, застегивание и расстегивание пуговиц, уборка постели и т.д.) Они длительное время затрудняются в различении и в соотнесении правого и левого ботинка, в определении правого и левого рукава пиджака,

платья, при надевании не могут найти верх и низ. В старших классах эти затруднения проявляются при выполнении практических и лабораторных работ, проведении экспериментов и учебных исследований.

Несформированность пространственных представлений сильно сказывается на начальных этапах освоения математики. При изучении состава числа дети с НОДА не могут расположить или представить его в виде отдельных групп предметов. Особую трудность для них представляет процесс овладения материалом по геометрии и тригонометрии, активизирующий умения представить отдельные геометрические фигуры и выполнить их чертежи.

У некоторых учащихся затруднения при усвоении программного материала по географии (расположение частей света, направление течения рек и т.д.) могут быть вызваны недостаточной сформированностью пространственного воображения и памяти, наиболее ярко это проявляется при работе с контурными картами.

Особенности учебной деятельности учащихся с двигательными нарушениями в значительной степени также определяются различными нарушениями речи. Остановимся на тех, которые в наибольшей степени влияют на усвоение программного материала и чаще встречаются у детей с церебральным параличом. Характерными проявлениями речевых расстройств являются разнообразные нарушения звукопроизносительной стороны речи. В некоторых случаях отдельные звуки вообще не произносятся, в других произносятся искаженно, в-третьих, заменяются другими. Тяжесть нарушений звукопроизносительной стороны речи усиливается за счет дыхательных расстройств: речевой выдох укорочен, во время речи ребенок производит отдельные вдохи, речь теряет плавность и выразительность. Нередко наблюдаются различные нарушения голоса; он отличается монотонностью, немодулированностью, часто имеет гнусавый оттенок. У некоторых детей отмечаются разнообразные насильственные

движения в речевом аппарате, которые особенно ярко проявляются при устных ответах и могут вызывать неестественную улыбку, гримасы, непроизвольное открывание рта, выбрасывание языка вперед. Иногда эти проявления в сочетании с усиленным слюнотечением, непонятной речью, неадекватной мимикой, насильственным смехом вызывают затруднения при определении степени усвоения программного материала и оценке знаний учащихся. В устных ответах такие учащиеся стараются выразить свою мысль экономно, сжато, они отвечают речевыми штампами и только на вопросы учителя. Случается, что детям трудно сразу ответить на заданный вопрос, им требуется какое-то время для подготовки к ответу; они могут вообще отказаться отвечать. Подготовка к ответу требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса). Нередко нарушения звукопроизношения сочетаются с трудностями различения звуков речи на слух. В этих случаях дети смешивают близкие по звучанию звуки, например, свистящие и шипящие, твердые и мягкие, звонкие и глухие. Например: учитель произносит слова типа коса-коза, ел-ель, суп-зуб, бочка-почка и т.д., дети не различают близкие по звучанию звуки, и поэтому делают ошибки при письме подобных слов на слух.

Другой особенностью устной речи таких детей является своеобразие развития лексико-грамматической стороны речи. Их словарный запас ограничен, особенно заметно недостаточное понимание значений многих слов и понятий, встречающихся при прохождении программного материала. У детей лимитировано понимание многозначности слов, различение смысловых оттенков отдельных выражений в зависимости от контекста. Это приводит к тому, что в устной речи дети пользуются в основном короткими, шаблонными, стереотипными фразами, а иногда предпочитают общаться отдельными словами.

В письменной речи обнаруживается смешение, замены и пропуски звуков, искажаемых при произношении. Следует подчеркнуть, что эти затруднения при письме очень часто не соответствуют состоянию устной речи. Встречаются дети, у которых грубые нарушения звукопроизводительной стороны речи никак не отражаются на письме. И, наоборот, в некоторых случаях даже незначительное нарушение звукопроизношения может вызывать затруднения в письме. Наибольшую сложность для учителей представляют дети, у которых в письменной речи отмечаются ошибки, связанные с недостатком дифференцирования звуков, сходных по звучанию. Эти ошибки могут быть вызваны как нарушением фонематического слуха, общим снижением слуха и нарушением слухового восприятия, так и нарушением внимания, работоспособности и неумением выполнить мыслительные операции, необходимые для сравнения слова со слуховыми и зрительными образами.

Чаще всего учителю приходится сталкиваться с обедненностью и некоторой шаблонностью письменной речи таких учащихся. Если учитель видит, что ученик пропускает слова, ошибается в согласовании слов и предложений, в слитном написании слов, то его надо обязательно показать логопеду, который сможет определить причину этих нарушений и дать педагогу конкретные рекомендации.

Описывая трудности, которые испытывают дети при усвоении программного материала, нельзя не остановиться на особенностях их психической деятельности. Встречаются дети, медленно включающиеся в задание. В таких случаях требуется индивидуальный подход со стороны учителя, который должен в ряде случаев повторить задание, заострив внимание на трудных местах, спокойным голосом побудить ребенка к его выполнению. Если ребенок с трудом переключается с одного вида работы на другую, ему следует перед выполнением нового задания дать возможность отдохнуть.

Для таких детей характерна низкая и неустойчивая работоспособность и повышенная истощаемость внимания, которая приводит к ряду разнообразных ошибок, связанных с пропусками букв, слогов, слов, перестановками их, недописыванием слов, предложений, с неразличением сходных по звучанию звуков. Такие учащиеся могут одни и те же задания в разное время выполнить лучше или хуже, т.е. количество и качество их ошибок отличается непостоянством.

Замедленный темп работы у детей с НОДА, трудности переключения требуют определенной ограниченности видов заданий на одном уроке. Задания для закрепления навыков должны быть направлены на развитие самостоятельности учащихся. Вначале работа выполняется по показу учителем действия или приема, затем под его руководством. Постепенно помощь учителя сокращается, и обучающиеся работают самостоятельно, осуществляя самоконтроль и взаимоконтроль, что очень важно для формирования адекватной самооценки.

Один из путей повышения качества образования детей с НОДА – расширение их кругозора, развитие представлений об окружающем мире, его объектах и явлениях за счет уменьшения социальной и сенсорной депривации. Это достигается в процессе применения на уроках звуковых, динамических и аудиовизуальных пособий (аудиофрагментов, слайд-фильмов и кинофрагментов, мультимедийных средств, интерактивных пособий). Однако их использование более 25% учебного времени считается неэффективным. Для звуковых же пособий это время еще меньше, поскольку слушать внимательно речь, не видя говорящего человека, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата не в состоянии более 3-5 минут.

Применение специальных технических средств во многих случаях способно компенсировать имеющиеся у обучающихся данной категории двигательные нарушения, а именно: невозможности или ограничении объема

и силы движений (общая и мелкая моторика), трудности контроля и координации произвольных движений, слабость и быструю утомляемость во время движения, недостаточность зрительно-моторной координации рук и ног. В некоторых случаях использование технических средств позволяет обучающимся с двигательными нарушениями принимать активное участие в учебном процессе наравне со сверстниками, у которых нет подобных проблем. Но если нарушения затрагивают не только двигательную, но и интеллектуальную, зрительную и/или речевую сферу, интенсивность процесса обучения снижается в связи с необходимостью дополнительного времени на закрепление учащимися навыков и знаний.

В работе с обучающимися с НОДА практические методы педагогами часто игнорируются, из-за трудностей их использования, особенно при обучении детей с нарушениями манипулятивных функций. Но это является большой ошибкой. Этим методам должно быть отдано предпочтение, т.к. качество и прочность знаний у детей с НОДА прямо зависит от предметно-практической деятельности в их формировании. Они решают не только образовательные, но и коррекционно-развивающие задачи: расширяет кругозор, развивает моторику и зрительно-моторную координацию и др.

При организации выполнения лабораторных и практических работ необходимо:

- обеспечить наличие у обучающихся соответствующих умений и заинтересовать их в выполнении предстоящей работы;
- привлечь их к участию в постановке целей и задач, составлении плана работы;
- познакомить с правилами техники безопасности (при работе с оборудованием и реактивами);
- обеспечивать воспитательную и практическую значимость содержания и результатов работы;
- использовать групповые (коллективные) формы труда;

- стимулировать систематический самоконтроль за ходом и результатами работы;
- завершением работы должны быть ее обсуждение и оценка достижения цели.

Если нарушения моторики не позволяют проводить точные манипуляции и при выполнении задания могут вызвать травму (например, при выполнении практических работ и лабораторных опытов на химии, физике), часть заданий можно заменить виртуальными лабораторными работами, часть заданий перевести на индивидуальное выполнение под контролем ассистента-помощника или учителя-предметника.

При отработке учебных навыков в процессе выполнения практических заданий необходимо обеспечить:

- осмысление обучающимися теоретической основы задания;
- осознанную направленность на улучшение, совершенствование умения;
- строгую последовательность и постепенное повышение степени самостоятельности выполняемых действий;
- разнообразие заданий и их постепенное усложнение (выполнение заданий на различном материале в различных условиях, с большим количеством действий);
- анализ результатов каждого этапа выполнения задания, осмысление причин ошибок и путей их устранения;
- правильное распределение заданий во времени (не слишком частые, чтобы было время для осмысления и не наступило чрезмерное утомление, и не слишком редкие, чтобы не наступало затухание навыка);
- содержание и форма организации деятельности должны быть интересными для учащихся (использовать игровые элементы, обеспечивать получение в результате выполнения задания практически значимого результата и т.п.).

Особенности развития мышления большинства учащихся с НОДА делают необходимым применение разнообразных чертежей, схем, рисунков. Недостаточно сформированные пространственные представления предполагает введение дополнительных упражнений при обучении выполнению записей: размещение одних предметов под другими, рисование фигур в клетках и т. д.

Важное место в обучении должно занимать формирование геометрических представлений. В ходе выполнения практических упражнений дети учатся распознавать геометрические фигуры в окружающих предметах, на рисунках, моделях; овладевать графическими умениями, приобретают практические умения в решении задач вычислительного и измерительного характера.

При реализации словесных методов обучения необходимо учитывать, что обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата не могут усвоить большой по объему материал, особенно, если в нем содержатся трудные для понимания понятия, явления. Сообщения должны быть небольшими по объему, содержать ограниченное количество новых сведений, достоверные и научно проверенные факты. Содержание должно раскрываться учителем по определенному плану, с четким выделением существенных моментов, доступным языком, делая акцент на новых понятиях и терминах (при необходимости они могут разбираться предварительно). Обязательным условием является эмоциональное и заинтересованное отношение учителя к сообщаемой информации. Целесообразно начинать сообщение с какого-либо занимательного вопроса, факта, создавая учебную ситуацию. Излагаемые сведения следует подтверждать практическими примерами, сопровождать наглядной демонстрацией.

При организации в классе эвристической беседы нужно учитывать специфику восприятия информации обучающимися с НОДА:

- формулировка вопроса должна быть краткой и логически четкой;
- вопрос должен быть понятен всем обучающимся;
- содержание и формы вопросов при сохранении общей направленности должны варьировать;
- в процессе беседы необходимо соблюдать последовательное нарастание трудности вопросов;
- не следует задавать «двойных», «тройных» вопросов и вопросов, на которые можно дать несколько правильных ответов;
- избегать альтернативных вопросов (на которые можно выбрать ответ из двух - «да», «нет») и вопросов, содержащих готовые ответы в самих формулировках;
- вопросы должны преимущественно ориентировать учащихся на ответы в форме полных предложений, рассуждений, сравнений, на вычленение существенных признаков, формулирование выводов.

На предъявление ответа учитель должен давать достаточное количество времени, так как речь обучающихся с НОДА может быть замедлена, при необходимости он может предложить написать ответ (например, на экране планшета) и прочесть его. Знания обучающихся с двигательными нарушениями часто имеют несистематизированный и неполный характер, поэтому учитель во время беседы должен не только задавать вопросы, но и уточнять ответы, дополняя их, строя беседу так, чтобы систематизировать и обобщить разбираемый материал, подвести школьников к усвоению понятия, правила, к осознанию практического применения знаний. Структурирование материала, систематическое обобщение и возврат к уже изученному позволяют учащимся с НОДА успешно осваивать даже сложное содержание.

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР)

Обучающиеся с задержкой психического развития составляют достаточно большую и неоднородную группу обучающихся, имеющих

выраженные затруднения в освоении школьного материала. Это дети, работа с которыми вызывает объективные трудности у педагогов. Именно они, в первую очередь, становятся стойко неуспевающими уже на начальных этапах обучения. Уже при поступлении в школу у детей с задержкой психического развития не обнаруживается готовности к началу систематического обучения. При этом у них выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала.

Недостатки тактильно-двигательного восприятия приводят к затруднениям при узнавании предметов на ощупь. Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины. Сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые.

У детей слабо сформированы пространственные представления, ориентировка в направлениях пространства осуществляется обычно на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Особенности внимания детей с задержкой психического развития проявляются в его неустойчивости; повышенной отвлекаемости; трудностях переключения; слабой концентрации на объекте. Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполняемой детьми деятельности и увеличивает количество ошибок. В таких условиях наблюдается снижение способности к распределению и концентрации внимания. Особенно ярко эти отрицательные последствия проявляются, если выполнение задания осуществляется при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка большое смысловое и эмоциональное значение.

Недостаточность развития памяти проявляется в:

- снижении продуктивности запоминания и его неустойчивости;
- большей сохранности произвольной памяти по сравнению с произвольной;
- недостаточном объеме и точности, низкой скорости запоминания;
- преобладании механического запоминания над словесно-логическим;
- выраженном преобладании наглядной памяти над словесной;
- низком уровне самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, а также неумении самостоятельно организовывать свою работу по запоминанию;
- недостаточной познавательной активности и целенаправленности при запоминании и воспроизведении;
- слабом умении использовать рациональные приемы запоминания;
- низком уровне опосредствованного запоминания.

В связи с недостаточностью процесса восприятия у детей с задержкой психического развития накапливается небольшой запас неполных представлений, то и воображение детей с задержкой психического развития также недостаточно развито. В большинстве случаев у детей с задержкой психического развития преобладает воссоздающее воображение над творческим.

Особенности мышления детей с задержкой психического развития проявляются в выраженном отставании и своеобразии в развитии познавательной деятельности. В младшем школьном возрасте выявляется недостаточность наглядно-образного мышления; на протяжении обучения в начальной школе улучшение показателей развития мышления у детей с задержкой психического развития выражено значительно меньше, чем у их

нормально развивающихся сверстников. Мышление подростков с задержкой психического развития остается преимущественно конкретным, поверхностным, существенного развития словесно-логического мышления не отмечается.

Недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. При анализе предмета или явления дети, как правило, называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и тонкостью (дети с задержкой психического развития выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники).

Обобщения носят диффузный, слабо дифференцированный характер, поэтому дети обычно могут воспроизвести нужное понятие только после предъявления им значительного числа соответствующих предметов или их изображений. Характерна неправильная актуализация обобщающих понятий.

При проведении операции классификации дети с задержкой психического развития не могут мысленно совместить два и более признака предмета или явления. Но такая деятельность оказывается успешной при возможности практических действий с объектами классификации.

Даже владея мыслительной операцией, дети с задержкой психического развития затрудняются использовать ее в качестве рационального приема деятельности, в этом проявляется недостаточная гибкость мышления, склонность к шаблонным, стереотипным решениям.

На этапе начала систематического обучения, как правило, основные мыслительные операции у детей не сформированы на словесно-логическом уровне (не владеют иерархией понятий; задания на классификацию выполняют на уровне речевого наглядно-образного мышления; наиболее доступны задания по аналогии, при выполнении которых можно опереться на образец, на свой житейский опыт).

Характерная для мышления детей с задержкой психического развития инертность проявляется в разных формах. Так, при переходе из одной системы знаний и навыков к другим дети склонны применять старые, отработанные способы, не видоизменяя их, что приводит к трудностям переключения с одного способа действия на другой. Особенно ярко инертность проявляется при работе с проблемными задачами – вместо осознания задачи, поиска адекватного способа решения осуществляется репродуктивное наиболее привычных способов, таким образом, происходит своеобразная подмена задания и, как следствие, не развивается способность к саморегуляции, не формируется мотивация избегания неудач.

Свойственна поверхностность мышления, его направленность на случайные признаки, что особенно ярко проявляется на словесном уровне.

Еще одна особенность мышления детей с задержкой психического развития – снижение познавательной активности. При обучении дети не стремятся эффективно использовать время, отведенное на выполнение задания, высказывают мало предположительных суждений до начала решения задачи. При запоминании снижение познавательной активности проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для ориентировки в задании, в необходимости постоянного побуждения к припоминанию, в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание, в сниженном уровне самоконтроля. Низкая познавательная активность особенно проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определенного взрослым.

У детей с задержкой психического развития отмечаются относительно высокие потенциальные возможности репродуктивного мышления, обеспечивающего усвоение знаний, преподнесенных в «готовом» виде, на основании детализированной помощи.

У детей с задержкой психического развития наблюдается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, что проявляется в повышенной

эмоциональной лабильности; легкой пресыщаемости; поверхностности переживаний; непосредственности, свойственная детям более младшего возраста; преобладании игровых интересов в младшем школьном возрасте; несформированность мотивационной сферы.

Некоторых детей беспокоят страхи, наблюдается боязливость, пониженный фон настроения, эмоциональные срывы при выполнении учебных заданий, повышенная чувствительность к замечаниям. У других детей напротив, преобладает эйфоричный фон настроения, повышенная аффективная возбудимость, агрессивность в сочетании с импульсивностью и неспособностью к волевым усилиям. Эти особенности эмоционально-волевой сферы затрудняют процесс адаптации ребенка к школе.

У детей с задержкой психического развития выявлена сниженная потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, низкая эффективность общения во всех видах деятельности.

У большинства детей наблюдается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Новый человек привлекает их внимание значительно в меньшей степени, чем новый предмет. В случае затруднений в деятельности ребенок скорее прекратит деятельность, чем обратится к взрослому за помощью.

Дети практически не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в развернутом виде. Им достаточно оценка в виде недифференцированных определений, непосредственного эмоционального общения (улыбка, поглаживание и т.п.). Если общение со взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то дети стремятся сделать его более продолжительным во времени, становятся более продуктивными в деятельности, реже ссылаются на усталость.

Для детей с ЗПР характерны недостаточная эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности

приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частая смена настроения, неуверенность, чувство страха, манерничество, фамильярность по отношению к взрослому. Большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, недостаточная дифференциация лиц и вещей, выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений.

Учебная мотивация детей с задержкой психического развития резко снижена. Для них длительное время ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в ее элементарных формах: дети избегают приближающиеся к учебным сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие познавательного интереса. Чтобы избежать непосильной и неприятной для них ситуации учения, интеллектуального напряжения, дети с задержкой психического развития прибегают в качестве защиты к отказу от выполнения заданий, посещения школы.

Если ребенок с задержкой психического развития обучается в массовой школе и ему не оказывается специализированная помощь, то под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у него, как правило, формируется заниженная самооценка, ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. Поскольку выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самореализация часто осуществляется в разной мере осознанном противодействии школьным нормам и реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими, что на фоне утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную направленность личности.

Для детей с ЗПР характерны колебания уровня работоспособности и активности, смена настроений связаны с нервно-психическими состояниями; порой они возникают без видимых внешних причин. На уроках в состоянии сосредоточенности дети могут сравнительно быстро понять учебный материал небольшого объема, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образцом или целью задания, исправить допущенные в работе ошибки. Однако сосредоточенность и напряжение длятся лишь недолгие минуты, после которых наступает утомление, безразличие к качеству выполняемой работы, нежелание исправлять допущенные ошибки.

В состоянии утомления работоспособность и внимание резко снижаются, возникают импульсивные, необдуманные действия; в работах появляется множество исправлений и ошибок. У некоторых детей в ответ на замечания педагога и указания на ошибки вспыхивают реакции раздражения, другие категорически отказываются работать, особенно если задание оказывается относительно трудным. Полное истощение наступает после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

С наступлением утомления дети начинают вести себя по-разному. Одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, не мешают педагогу, но и не работают. В свободное время учащиеся стремятся уединиться; у других наоборот, появляется повышенная возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут нагрубить, обидеть детей, порой становятся жестокими. С наступлением утомления старательность и активность сменяются небрежностью и неряшливостью. Работы остаются незаконченными, количество ошибок резко возрастает, дети их не видят и не исправляют; иногда учащиеся не могут повторить за педагогом простых формулировок.

Частая смена «рабочих» и «нерабочих» состояний в сочетании с пониженной познавательной активностью приводит к тому, что получаемые

на занятиях обрывочные знания, недостаточно закрепленные и не связанные в системы, очень быстро угасают; порой создается впечатление, будто материал вовсе не изучался.

Для повышения качества образования таких обучающихся и преодоления затруднений в освоении программы по рекомендации ПМПК допустимо уменьшение объема учебной информации, предлагаемой на уроке. Корректировка, дополнение и отработка формируемых знаний и умений могут осуществляться за счет внеурочной деятельности (до 10 ч) в рамках коррекционно-развивающих занятий. Важно избегать перегруженности, которая снижает качество восприятия материала и приводит к быстрому утомлению и эмоциональному пресыщению.

Также необходимо специально адаптировать тексты предметного содержания: упрощение предложений поможет обучающимся с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке. Рекомендуется дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов. Для успешного освоения программного материала по устным предметам, рекомендуется все материалы для прочтения давать для домашней проработки;

Недостаточная сформированность основных мыслительных операций и памяти у обучающихся с ЗПР, замедление скорости приема и переработки сенсорной и речевой информации определяют необходимость дозированного сообщения нового материала (методом «малых шагов») с большой детализацией, развернутостью, с конкретностью действий в форме алгоритмов. Наиболее эффективным является проведение бесед при объяснении, закреплении, обобщении материала.

Многократное повторение выполнения действий, возвращение к усвоенному содержанию, постоянная актуализация базовых понятий - отличительная черта организации образовательного процесса для

обучающихся с ЗПР. В работе с детьми с ЗПР, особенно на начальных этапах обучения, крайне востребованными являются наглядные методы.

Наглядные методы реализуются при опоре на сохранные звенья высших психических функций и использовании возможностей наиболее упроченных форм деятельности, что позволяет временно перевести нарушенные функции на другой, более низкий и доступный уровень их осуществления. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание заданий, аудиообразцов), зрительных (картины, схемы, таблицы, компьютерные презентации, демонстрации предметов и опытов и т.д.) и моторных (рисование, лепка, письмо) усилий со стороны обучающихся способствует более прочному усвоению вводимого материала.

Применение средств наглядности способствует формированию у обучающихся с ЗПР положительного эмоционального настроения, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и позволяет обеспечить полисенсорную основу восприятия информации. При их использовании необходимо заранее подготовить четкие комментарии, обобщения, выделения главного в содержании и т.д., предусмотреть активное включение обучающихся в процесс поиска и представления информации, решения сюжетной задачи и т.д.

Для каждого обучающегося с задержкой психического развития рекомендуется использовать необходимые ему наглядные опоры (например, тетрадь «Загляни в меня», в которой он фиксирует именно то правило, которое плохо усваивает).

Развитию познавательной активности учащихся, проявлению заинтересованности в приобретении знаний способствуют дидактические игры и игровые элементы. Проведение игровых занятий создает оптимальные условия для развития потребностно-мотивационной сферы обучающихся и облегчает процесс их адаптации к новым условиям.

Особое значение использование игровой деятельности имеет в работе с обучающимися, предрасположенными к развитию дезадаптированных форм поведения и демонстрирующими негативное отношение к учению.

Применение сюжетно-ролевых игр, тренингов, энергизаторов на способствует постепенному формированию у обучающихся положительного отношения к школьной жизни, что, в свою очередь, будет стимулировать развитие интереса к учению и повышение успеваемости.

На начальных этапах обучения целесообразно использовать продуктивные виды деятельности (моделирование, конструирование и др.). Эти виды работ вызывают у обучающихся интерес к самому процессу деятельности, позволяют учить элементам планирования, развертыванию высказываний по этапам деятельности. Также использование продуктивных видов деятельности на начальных этапах обучения эффективно и в целях формирования самоконтроля и самооценки учащихся. Поскольку учащиеся, выполнив задание, приобретают определенный продукт деятельности, создается благоприятная ситуация для обучения навыку оценивания собственной работы, сравнению полученного результата с заданным образцом.

При выполнении практических заданий обучающимся с задержкой психического развития рекомендуется предварительно показать алгоритм выполнения. Соблюдение определенной последовательности, поэтапности действий позволяет развивать способность к планированию, контролю по ходу выполнения задания. Обязательное первоначальное оречевление действий постепенно свертывается и переводится во внутренний план. Однако в случае затруднений необходимо предложить обучающимся вновь вернуться к развернутым действиям, сопровождающимся словесными комментариями.

Предлагая задание, учитывайте, что актуальные и потенциальные возможности одного и того же ученика могут различаться как на уроках по

разным предметам, так и при выполнении разных типов учебных заданий на занятиях по одному предмету.

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

Для того чтобы избежать быстрого утомления, типичного для детей с задержкой психического развития, целесообразно переключать учеников с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Но при смене видов деятельности или задания необходимо убедиться, что ученик понял требования учителя.

Словесные методы обучения также имеют специфику в процессе обучения детей с задержкой психического развития и на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Учителю необходимо проявлять особый педагогический такт в работе с детьми с ЗПР – нужно замечать и поощрять малейшие успехи детей, развивать в них веру в собственные силы и возможности, поддерживать положительный эмоциональный настрой. Поддерживайте и поощряйте любое проявление детской любознательности и инициативы! Используйте разнообразные педагогические меры стимулирования по отношению к обучающимся: интересы детей с задержкой психического развития, как правило, имеют узкую направленность, малоустойчивы; один и тот же прием нередко теряет силу в связи с адаптацией ученика к ней.

Оценивать успешность обучения ребенка нужно в соответствии с темпом его продвижения к более высокому уровню знаний, к познавательной самостоятельности, от действенного интереса к учению. Для детей с задержкой психического развития оценивание учебных действий, выполненных заданий чрезвычайно важно, так как позволяет им

ориентироваться на произведенное действие, получившее положительную оценку взрослого, как на образец, инструкцию к дальнейшей деятельности.

Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

В последние годы наблюдается выраженная тенденция к увеличению числа детей с тяжелыми нарушениями речи. Тяжелые нарушения речи (ТНР) - это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, темпа и плавности речи), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) имеют ряд психологических особенностей, которые значительно сказываются на результатах образовательного процесса.

Индивидуальные особенности психофизического развития приводят к нарушениям речевого развития, могут наблюдаться задержки формирования высших корковых функций и вербального мышления, что проявляется уже на начальных этапах обучения. У детей с ТНР часто отмечаются нарушения внимания, восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы. Для них характерен малый объемом знаний и представлений об окружающем мире.

Для обучающихся с ТНР характерны недостаточно устойчивое внимание, более низкий уровень показателей произвольного внимания, трудности в переключении внимания и планировании своих действий. Они с трудом сосредоточивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств решения задач. Детям с патологией речи гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении задания в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной. Наблюдается большее количество грубых ошибок, связанных с нарушением дифференцировки объектов. Распределение внимания между речью и практическим действием для детей с патологией речи оказывается трудной, практически невыполнимой задачей.

У данной категории обучающихся отмечаются серьезные проблемы в развитии восприятия (слухового, зрительного, кинестетического и др.) т.е. в формировании представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы, но затруднения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления), недостаточно сформирован целостный образ предмета. Для многих детей с речевой патологией, обусловленной органическими поражениями мозга, характерны нарушения оптико-пространственного гнозиса, который является необходимым условием для обучения детей грамоте. У обучающихся с речевыми дефектами выявлены трудности в пространственной ориентации. Они часто затрудняются в дифференциации понятий «право» и «лево», обозначающих месторасположение объектов, возникают трудности в ориентировке в собственном теле, особенно при усложнении заданий. Способности устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в практической деятельности являются сохранными, но в экспрессивной речи такие обучающиеся часто не находят языковых средств для выражения этих отношений.

При относительной сохранности смысловой, логической памяти снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы, но уровень слуховой памяти зависит от уровня речевого развития: чем ниже речевое развитие, тем хуже слуховая память. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции. Недостаточность словесной памяти носит специфически речевой характер и по своему патологическому механизму первично связана с системным нарушением речи, но не с нарушением собственно мышления.

На процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и нарушения самоорганизации. Недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности приводит к проблемам в установлении причинно-следственных связей явлений, в формировании математических представлений, развитии логического мышления.

Задержка речевого развития также приводит к отставанию в развитии воображения. Обучающиеся с ТНР с трудом выполняют творческие задания. Рисунки таких детей отличаются бедностью замысла и содержания. Они плохо понимают переносные значения слов, метафор и испытывают трудности в составлении творческих рассказов.

У большинства детей с ТНР отмечаются нарушения в развитии двигательной сферы, т.е. общей и мелкой моторики (плохая координация движений, снижение скорости и ловкости при их выполнении). Наибольшие трудности выявляются при выполнении упражнений для пальцев и кистей рук, сопровождающихся словесной инструкцией.

Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в жалобах на головные боли, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким обучающимся трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Нестойкость интересов, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками, трудности формирования саморегуляции и самоконтроля приводят к тому, что

обучающиеся с ТНР уже на ранних этапах школьного обучения попадают в категорию стойко неуспевающих.

Тем не менее, интеграция детей с нарушенным речевым развитием в среду сверстников и успешное обучение не столь проблематичны по сравнению с обучающимися других категорий нарушений здоровья. Эта задача вполне выполнима при условии организации образовательного процесса с учетом образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи. Прежде всего, эти дети должны посещать дополнительные коррекционно-развивающие курсы, направленные на развитие познавательной сферы обучающихся, основных психических процессов, развитие навыков самоконтроля, общей и мелкой моторики, навыков речевого общения. Исправление речи требует систематических продолжительных занятий с логопедом, дефектологом и педагогом-психологом.

Успех коррекции во многом зависит от поддержания деятельности специалистов сопровождения школьными учителями и родителями. Для выявления основных проблем в обучении, учителю рекомендуется совместно с дефектологом и логопедом *проводить анализ письменных работ обучающихся*. Обычно при правильном педагогическом подходе дети с ТНР овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объем школьных знаний. Вместе с развитием речи, как правило, исчезают и вторичные изменения психики.

При организации образовательного процесса для обучающихся, имеющих речевые нарушения, учитель должен соблюдать следующие требования:

- нельзя фиксировать внимание на дефекте речи («он говорит неправильно», «не говорите так, как он» и т.д.);
- отношение к обучающимся должно быть равным, спокойным, доброжелательным;

- в отношениях необходимо придерживаться позитивной модели, подчеркивать успехи, значимые достижения;
- при общении говорить рекомендуется негромко, медленно, спокойно, мягко; не слишком быстро и не слишком эмоционально;
- на первых этапах включения в образовательный процесс стараться использовать в учебных заданиях просто построенные фразы, понятные обучающимся;
- стоит обратить особое внимание на развитие понимания текста задания (математической задачи, упражнения и т.д.);
- при постановке вопросов не использовать перефразирование – это может вызвать непонимание и замешательство;
- давать достаточное количество времени на осмысление вопроса и формулировку ответа;
- для подкрепления устных инструкций желательно использовать зрительную стимуляцию;
- в определенный отрезок времени на уроке рекомендуется давать только одно задание, чтобы обучающиеся могли его завершить;
- инструкции по выполнению заданий должны быть «пошаговыми», более подробными, чем для нормативно развивающихся одноклассников;
- необходимо увеличивать время на выполнение заданий или уменьшать объем выполняемого задания;
- на начальных этапах обучения необходимо мотивировать обучающихся с нарушениями речи к деятельности, требующей концентрации внимания и поощрять за ее выполнение;
- по согласованию со специалистами (логопедом, дефектологом) стимулировать обучающихся к вербальному общению во время урока и на переменах;

- нельзя допускать, чтобы одноклассники передразнивали речь обучающихся с ТНР.

Необходимо помнить о том, что любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к обучающимся с ТНР. На начальных этапах обучения рекомендуется избегать планирования заданий, которые требуют максимальной вовлеченности в речевое общение. Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, то сами задания должны быть в рамках возможностей ребенка с ТНР.

При организации образовательного процесса необходимо предусмотреть возможность модификации и адаптации учебной программы при изучении филологического и лингвистического курса, вариативность: взаимозаменяемость / сокращение / увеличение академического и социально значимых компонентов обучения, отдельных тематических разделов, учебных часов, реализацию концентрического подхода к изучению учебного материала, для неоднократного повторения. Гибкое варьирование двух компонентов – академического и жизненной компетенции в процессе обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных тематических разделов предметных курсов, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий. В сложных случаях - выбор индивидуального темпа обучения, с возможным изменением сроков продвижения в образовательном пространстве по согласованию с ПМПК и родителями обучающегося.

Применение в образовательном процессе наглядных методов обучения способствует формированию у детей с ТНР положительного эмоционального настроения, повышению их учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и позволяет обеспечить полисенсорную основу восприятия информации.

При организации практической деятельности обучающихся с ТНР необходимо первоначальное оречевление всех действий. Соблюдение

определенной последовательности, поэтапности действий позволяет развивать способность к планированию, контролю по ходу выполнения задания. Работа учащихся со схемами, алгоритмическими предписаниями, таблицами, памятками обеспечивает формирование полноценных навыков последовательного выполнения практических и умственных действий, необходимых для усвоения предметного содержания.

Специфика применения словесных методов обучения заключается в том, что на первых этапах они обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами.

Одним из важнейших условий успешного обучения детей с нарушениями речи является активное вовлечение членов семьи в учебную и коррекционно-развивающую работу. Взаимопонимание, взаимная поддержка учителя и родителей – это путь к эффективному освоению обучающимися с ТНР образовательной программы и дальнейшей социальной адаптации.

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Педагоги в своей практике нередко сталкиваются с проблемой, когда обучающийся часто имеет трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, порой совершенно не понимает, что говорит классу учитель, затрудняется при необходимости работать самостоятельно, на уроке не демонстрирует то, что мы понимаем как «внимание». Темп, работоспособность и продуктивность его деятельности в целом снижены, иногда неравномерны; часто имеет большую латентность в ответах, а иногда – наоборот – мгновенность, по сравнению с другими детьми. Затрудняется при необходимости отвечать у доски, или с места, или, наоборот – письменно. Письменную речь часто может воспринимать легче, чем устную, лучше понимает материал, если он видит изображение. Данные особенности учебного поведения могут быть связаны с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Трудности и неудачи у такого ученика вызывают резкие эмоциональные реакции, с бурным негативизмом, вплоть до отказа от деятельности. Нередко обучающийся демонстрирует обидчивость и «отличную память» на ситуации, вызвавшие обиду. Часто у ребенка отмечается недостаточная критичность, адекватность, в том числе в поведении, трудности анализа собственного поведения.

При включении обучающихся с РАС в среду массовой школы учителю-предметнику нужно быть очень терпеливыми и не торопить события. Важно, чтобы учащиеся заранее познакомились с педагогами, с классным кабинетом, выбрали себе место. До начала учебного года вместе с сопровождающим они должны походить по школе, определить, где и что находится – туалет, столовая, спортивный зал и т.п. Включение должно проходить постепенно: на первом этапе обучающиеся могут находиться в классе неполный день, один или несколько уроков (исходя из индивидуальных особенностей). Возможно пребывание на всех уроках, но ограниченного количества времени (10-15 мин), с наступлением утомления переходя в комнату психологической разгрузки и выполняя задания индивидуально. При таком режиме обучающиеся нуждаются в индивидуальном сопровождении.

Обучающиеся с РАС имеют трудности произвольной организации в пространстве и времени, трудность взаимодействия с детьми и взрослыми, часто невозможность ориентироваться в той или иной коммуникативной или учебной ситуации и т.п.

Все это делает необходимым специальную работу по помощи в организации их жизни в школе. Такая работа будет способствовать созданию определенного, поначалу достаточно жесткого стереотипа школьной жизни и их собственного поведения. Для каждого ученика должен разрабатываться индивидуальный режим учебной деятельности и отдыха.

Очень важно четко планировать деятельность ученика с расстройством аутистического спектра в течение урока. Четкие алгоритмы или стереотипы

деятельности в процессе обучения позволяют ребенку с РАС легче адаптируется. Это могут быть определенные опоры в виде расписаний, схем или планов деятельности. Их введение поможет учителю упорядочить деятельность на уроке, уменьшить беспокойство обучающегося, установить определенные правила поведения, обеспечить видимое средство ожидания смены деятельности. Расписание деятельности на уроке может располагаться сбоку от доски или на дополнительном стенде рядом с обучающимся (ребенок должен его хорошо видеть). Для изготовления плана урока рекомендуется применять карточки с символами и подписями, а в дальнейшем постепенно переходить к «списку» заданий.

Следует обратить внимание, что цель разработки визуальных расписаний должна быть тактично сообщена родителям и учащимся класса (возможно, сделать это лучше сможет педагог-психолог или дефектолог).

Еще одна проблема, с которой сталкиваются педагоги при обучении детей с РАС – это наблюдаемое поведение. На первый взгляд оно может восприниматься как простые капризы или непослушание. Но это далеко не всегда так, например, оно может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против нежелаемых событий и т.д.

Для того чтобы ученики быстрее привыкли школьным правилам, рекомендуется дополнительное обучение правилам поведения на уроке. Для начала, необходимо ввести общие правила для всего класса. Для этого надо продумать, какие правила вводить. Правил не должно быть много. Это должны быть только актуальные на данный период времени правила. Необходимо продумать формулировку каждого правила. Фраза должна быть короткой и понятной. Желательно не использовать в формулировках *частицу НЕ*. Правило должно показывать «как нужно себя вести».

Поскольку у детей с расстройствами аутистического спектра часто затруднено восприятие устной речи, рекомендуется сделать наглядное

напоминание правил. Правила должны быть достаточно крупного размера. К каждой фразе можно добавить символ, для того, что бы постепенно убирая текст, для напоминания оставались только символы. Как правило, такие напоминания располагают сбоку от доски. По прошествии некоторого адаптационного периода, когда основные нормы поведения на уроке будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила, которые можно расположить на парте ученика.

Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала на основе устной речи.

Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться визуальным рядом, а также выполнением практических заданий. Применение наглядности оправдано при преподнесении любого учебного материала. Например, при изучении нового термина

- произнося термин, покажите физически, с помощью муляжа или реального объекта;
- подкрепите таблички с подписями к объекту и еще раз покажите;
- замените объект рисунком, картинкой с подписью;
- замените рисунок схематическим изображением,
- оставьте только табличку с термином.

Недостаточная способность к обобщению вызывает трудности в выстраивании связей между понятиями, вследствие чего они могут восприниматься изолированно. Поэтому ребенку необходимо наглядно показывать, как одно понятие связано с другим. Соединяйте абстрактные понятия с образами или символами и показывайте связи между образами (понятие «вверх» - нарисовать стрелку «вверх» и показать жестом, понятие «вниз» - нарисовать стрелку «вниз» и показать жестом).

Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра необходимо специально адаптировать тексты:

- упрощение предложений поможет обучающимся с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке;
- рекомендуется так же дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов;
- для успешного освоения программного материала по устным предметам, рекомендуется все материалы для прочтения давать для домашней проработки;
- часть текстов по истории, биологии, географии можно давать для проработки через поиск информации в интернете, просмотр учебных роликов;
- всю дополнительную информацию, возможно, преподносить в виде заданий для подготовки докладов, проектов и презентаций.

Трудность понимания устной и письменной речи, а так же буквальность интерпретаций может приводить к искаженному восприятию обучающимися услышанного и прочитанного, поэтому на уроке рекомендуется:

- говорить ровным спокойным тоном;
- не говорите слишком быстро или слишком эмоционально;
- при постановке вопроса не использовать перефразирование – это может вызвать замешательство;
- давать обучающемуся достаточное количество времени на осмысление вопроса и формулировку ответа;
- избегать ироничных или идиоматических выражений.

Учитывая пониженную выносливость в общении, необходимо помнить о том, что любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к обучающимся с расстройством аутистического спектра.

Рекомендуется избегать планирования заданий, которые требуют максимальной вовлеченности в общение. Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, то сами задания должны быть в рамках способностей ребенка с расстройством аутистического спектра.

На данный момент существует достаточное количество специальных учебных пособий, приспособленных для детей с различными трудностями обучения. В ряде случаев для обеспечения успешности обучения рекомендовано использование специализированных учебников. Большинство тем в таких учебниках совпадает с общеобразовательной программой, что дает возможность выполнять задания одновременно со всеми детьми класса и давать задания на дом.

Несмотря на внешнее отсутствие потребности в коммуникации, такой обучающийся нуждается в частом и позитивном, без иносказаний и метафор одобрении его деятельности.

Обучение ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не может осуществляться в соответствии с программой для учащихся с сохранным интеллектом. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями предусмотрена адаптированная основная образовательная программа(<http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu/>).

Образовательные результаты и условия их достижения представлены в федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (<http://fgos.ru/>).

Рекомендуемая литература:

- ✓ Абрамович-Лехтман Р.Я. Психологическая помощь детям с церебральными параличами // Лечебная помощь детям с церебральными параличами. – М., 1962.
- ✓ Авербух С.Б. Программно-методическое обеспечение и тематическое планирование уроков физики в школе для детей с ЗПР: пособие для педагога. – М.: ВЛАДОС, 2010.
- ✓ Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М., 2009.
- ✓ Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. А.И. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1982. – 520с.
- ✓ Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 97-101.
- ✓ Григорьева О.Б., Петрова Е.П., Лосина О.А., Тебеенькова О.Б. «Консилиум – решение школьных проблем» - Волгоград «Издание», 2009.
- ✓ Григорьева, Л. П., Бернадская, М. Э., Линникова, И. В., Солнцева, О. Г. Развитие восприятия у ребенка: Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. – М.: Школа-Пресс, 2001.
- ✓ Денискина, В.З. Психология воспитания детей с нарушением зрения /Под ред. Л.И. Солнцевой и В.З. Денискиной. - М.: Налоговый вестник, 2004. – 450 с.
- ✓ Дети с церебральными параличами: пути обучения и коррекции нарушенных функций / Под ред. М. В. Ипполитовой. - М., 1981.
- ✓ Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др.. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
- ✓ Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.

- ✓ Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В.Алехина; Н.Кутепова; Т.Ю.Сунько, Е.В.Самсонова.– М.:ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
- ✓ Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 2. Методические рекомендации. Ответственный редактор Т.Н. Гусева. – Москва.: Центр «Школьная книга», 2010.
- ✓ Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: методическое пособие. – М.: Советский спорт, 2006.
- ✓ Ипполитова М.В. О детях с церебральным параличом // Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие / Сост. Н.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997
- ✓ Как научить ребенка с аутизмом учиться. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений. Составитель: Паллот Э.М. Пер. с англ. – Пермь, 2004
- ✓ Калижнюк Э.С. Психогенные реакции, особенности формирования личности при детских церебральных параличах и принципы их коррекции. Методические рекомендации. – М., 1982.
- ✓ Костенкова Ю.А. Психолого-педагогические и методические аспекты обучения чтению детей с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие. – М.: РУДН, 2007.
- ✓ Костенкова Ю.А., Тригер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения. – М.: Школьная пресса, 2004.
- ✓ Лаврентьева Н.Б. Обучение чтению детей с аутизмом: создание «Личного букваря» // Дефектология. — 2008. — № 6. — С. 45–53
- ✓ Лаврентьева Н.Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей — дошкольников // Дефектология. — 2008. — № 4. — С. 52–63; № 5. — С. 26–35
- ✓ Лаврентьева Н.Б.Обучение детей с аутизмом осмысленному чтению // Дефектология. — 2009. — № 1. — С. 33–44
- ✓ Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
- ✓ Левченко И.Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с детским церебральным параличом. М., Альфа. 2000

- ✓ Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001.
- ✓ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
- ✓ Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения 12.01.2017).
- ✓ Лубовский В.И. Задержка психического развития //В учебном пособии Специальная психология. – М.: Академия, 2003.
- ✓ Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции//Актуальные проблемы интегрированного обучения.- М., 2001.- С. 8 – 13.
- ✓ Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб., 2003
- ✓ Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство. – СПб.: Речь, 2004.
- ✓ Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития//Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей.- СПб., 1997.- Ч. 2.- С. 152.
- ✓ Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. – М.: ВЛАДОС, 2003.
- ✓ Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи М.: Теревинф, 1997
- ✓ Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок», М.6 Теревинф, 2005
- ✓ Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: «Чистые пруды», 2006.
- ✓ Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: "Чистые пруды", 2006
- ✓ Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. - М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998
- ✓ Обучение и воспитание детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002

- ✓ Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений. Серия Инклюзивное образование. МГППУ 2012 г.
- ✓ Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480с.
- ✓ Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения Дефектология №6, 2005, стр. 33-40.
- ✓ Соколов В.В. Особенности обучения детей с глубоким нарушением зрения современным информационным технологиям/ В.В. Соколов // Дефектология. - 2013. – №.4. – с. 65-77.
- ✓ Соколов В.В., Комова Н.С. Современные технические средства реабилитации детей со зрительной депривацией / В.В. Соколов, Н.С. Комова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. - №.6. - С. 33-42.
- ✓ Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях // Дефектология. - 2000. - № 4. - С.3-8.
- ✓ Специальная педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2001. 400 с.
- ✓ Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – М., 2008.
- ✓ Тупоногов Б.К. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. Второе изд-е, испр.- М.: Город Детства, 2008. – 224 с.
- ✓ Тупоногов Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики: учебное пособие. М.: АПК и ПРО, 2001. – 420 с.
- ✓ Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях /Серия Инклюзивное образование. – М.: МГППУ, 2012.
- ✓ Фатихова Л.Ф. принципы организации обучения детей с особыми образовательными потребностями // Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России. Сб. научн. Тр. / Отв. Ред. Л.Ф. Баянова, Ю.И. Юричка. Всероссийская научно-практическая конференция. – Бирск: Бирская государственная социально-педагогическая академия, 2006. – 220с.
- ✓ Фуряева Т.В. Педагогика интеграции детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации //Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики: Мат-лы I Всероссийской конференции (Красноярск, 15-

16.10.2008) /Отв. за выпуск А.В.Чистохина. - Красноярск: ИПК СФУ, 2008. - С. 4-17.

- ✓ Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1990.