

# Сетевая консультация

**«Учет психолого- педагогических особенностей детей с ОВЗ при включении их в процесс обучения иностранному языку»**

№ п/п	СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	СОДЕРЖАНИЕ
2.1.	Ключевые слова, отображающие контент (содержание) консультации (3-5).	Инклюзивное образование. Принципы инклюзивного образования. Образовательные условия. Образовательные потребности. Ограниченные возможности здоровья. Характеристика учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Урок для детей с ОВЗ.
2.2.	Краткая аннотация контента консультации.	В консультации рассматриваются вопросы, связанные с развитием инклюзивного образования. Дается характеристика учащихся с ограниченными возможностями здоровья и некоторые требования к организации урока с данной категорией детей.
2.3.	Запрос на консультирование, сформулированный от первого лица (затруднения в области обучения, воспитания учащихся, методической деятельности, непрерывного профессионального педагогического образования или по вопросам профессионально-личностного развития	<ul style="list-style-type: none"><li>• Что является основанием для появления понятий «интегрированный подход», «инклюзивное образование»?</li><li>• В чем отличие детей ,входящих в группу «дети с ОВЗ»?</li><li>• Существуют ли специальные технологии, которые обеспечивают эффективное включение учащихся с ОВЗ в учебный процесс?</li><li>• Существуют ли особые требования при включении детей в процесс обучения иностранному языку?</li></ul>

педагогов)	
------------	--

#### 2.4. Консультационный текст (контент) консультации.

##### **1.Интегрированное и инклюзивное образование. Из история вопроса.**

Принято считать, что идея интегрированного обучения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии (другими словами, идея совместного обучения с обычными детьми) возникла в начале 60-х годов XX века, и первые опыты интегрированного обучения принадлежат скандинавским странам. Однако история специальной педагогики свидетельствует о том, что почти 200 лет назад, в первые десятилетия XIX века проблема совместного обучения не только занимала умы прогрессивных педагогов, но и в целом ряде случаев была с успехом апробирована в условиях тогда еще не имевшей ценза народной школы некоторых европейских стран.

Европейская педагогика начинает XIX век под знаком педагогических идей И.Г.Песталоцци (1746-1827) – о необходимости и возможности обучения всех детей и подготовки их к будущей трудовой деятельности, о разностороннем развитии ребенка в соответствии с его природой и потребностями, о важности обучения для детей с отставанием в умственном развитии, физически и социально неблагополучных. В контексте увлеченности педагогическими идеями Песталоцци естественным выглядит возникновение и обсуждение в европейской педагогической среде первой половины XIX в. идеи совместного с обычными детьми обучения детей с отклонениями в развитии в условиях элементарной школы и поиски путей ее реализации.

Пионером этой идеи считают Самуила Гейнике (1727-1790), основоположника немецкой сурдопедагогики и организатора и руководителя первого в Германии учебного заведения (школы) для глухих детей. Он предложил создавать в структуре массовой народной школы специальные классы для глухих детей, которых бы обучал специально подготовленный учитель, а также открыть постоянно действующий обучающий семинар для учителей массовой школы при школе (институте) для глухих детей для распространения опыта обучения глухих.

Многие учителя отмечали и то обстоятельство, что обучение детей с отклонениями в развитии (глухих, слепых) в условиях народной школы создает для них возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы.

В 20-е и 30-е годы в некоторых провинциях Германии (например, земля Бранденбург, 1832, 1838 г. г.) в циркулярах органов управления образованием предписывалось принимать в элементарную школу слепых и глухих детей (там же, с.113). Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

С 1850 г. эстафету опытов совместного обучения принимает Франция: Александр Бланше (1817-1867), доктор медицины, отоларинголог Парижского

национального института глухонемых, открывает в парижских муниципальных школах классы для глухих детей. Слабослышащие дети помещаются в общие классы. Подчеркивалось, что слышащие дети не чуждались глухих.

Исторически современная форма интеграции появляется во второй половине XX в. - начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно и в европейских странах (**Скандинавские страны**), и в США уже с начала 60-х годов XX в.

В середине 60-х гг. XX столетия в *скандинавских странах* в основу образа жизни обучения людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями был положен **принцип «нормализации» (модель интеграции)** (авторы Н. Бенк и Б. Нирье), суть которого состояла в том, что «особенные» дети (независимо от тяжести состояния) должны находиться и обучаться в окружении нормальных сверстников или в среде, максимально приближенной к нормальной.

Во **Франции** Закон об образовании 1989 года закреплял права на получение образования всех детей и подростков, проживающих на территории страны, независимо от социального происхождения, культурного уровня и национальной принадлежности. В этом же законе были также подтверждены интегративные тенденции в специальном образовании.

При некоторых школах для детей, имеющих отклонения в развитии, (чаще - это интеллектуальные нарушения, создаются классы усовершенствования (или специальные классы). Решение о зачислении ребенка в такой класс принимает специальная комиссия, при обязательном согласии родителей (в письменном виде). Пребывание ребенка в этих классах бывает временным, а в классах усовершенствования – постоянным, ибо здесь учатся, главным образом, дети с нарушением интеллекта легкой и умеренной степеней.

*История же отечественной (специальной) педагогики уходит корнями в далекое прошлое нашей страны.* В X в. Русь приняла православие, а вместе с ним византийскую систему монастырской благотворительности. Так, при Киево-Печерском монастыре был создан первый приют для лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности. Первое специальное учебно-воспитательное учреждение для глухонемых было открыто по приказу императрицы Марии Федоровны в городе Павловске 14 октября 1806 г.

Через год французским тифлопедагогом *В. Гном* по указу Александра I была открыта первая школа для слепых детей. Как и в Западной Европе, так и в нашей стране ряд законодательных актов повлек за собой попытку организовать сеть образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья. До этого времени попытки обучения детей с нарушениями психического и физического развития не предпринимались. Почти до конца XIX в. проблемой обучения детей с нарушениями в развитии занимались в основном медики. Среди них *В. М. Бехтерев, В.П.Кащенко, Г.И.Россолимо, Г.Я.Трошин, А.Ф.Лазурский, А.В.Владимирский, Н.В.Чехов* и многие другие. В 1880г. Российское общество психиатров предприняло попытку организации сети учреждений для слабоумных и психически больных детей, однако осуществить свою мечту они смогли лишь 1908 г. в связи с решением Правительства о введении всеобщего начального

образования. Так, уже к 1917 г. специальные образовательные учреждения стали функционировать в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Киеве, Харькове, Курске, Саратове.

Ситуация несколько изменилась после революции в 1917 г. Система специального образования впервые стала частью государственной образовательной системы. Ведущим типом специального образовательного учреждения становится школа-интернат круглогодичного содержания. Ребенок, попав в школу-интернат, оказывался практически изолированным от семьи, нормально развивающихся сверстников, социума в целом. Окончательное оформление отечественной системы специального образования произошло в конце 20-х г. XX в. В это время работали такие известные педагоги и дефектологи, как Л.С. Выготский, Е.К. Грачева, В. П. Кащенко, Н.К. Крупская, М.П. Постовская, Н.А. Рау и многие другие.

В 1936 г. рост сети специальных учреждений в значительной мере был приостановлен, а вскоре и совсем прекратился в связи с началом Великой Отечественной войны.

Только к 50-м гг. XX в. специальное образование вернулось к довоенному уровню развития. В конце 1950 - начале 1960-х гг. в результате изменения внутренней политики государства и проведения ряда реформ произошел новый виток развития системы специального образования: были открыты школы-интернаты для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В период с конца 70 - начала 80-х гг. XX века на базе массовых общеобразовательных школ открываются специальные классы для детей с задержкой психического развития. К 1990 г. в сети специальных дошкольных учреждений находилось более 300 тыс. детей, а общее число специальных школ составило 2789.

О современных элементах интегрированного обучения в России можно говорить с 60-х годов прошлого столетия, несмотря на то, что массовые школы практически всегда обучали детей со снижением слуха, зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Однако именно на тот период приходится организация специальных классов для детей с умеренной интеллектуальной патологией во вспомогательных школах. В 70-е годы начинается экспериментальная работа, результатом которой станет возможность обучать глухих детей в школах общеобразовательных (экспериментальная работа Э.И. Леонгард). Еще одной предпосылкой интегрированного обучения стала организация с 1992 при общеобразовательных школах классов компенсирующего (коррекционно-развивающего обучения). Данные классы были созданы для детей «группы риска», имеющих незначительные нарушения познавательной деятельности и речи и испытывающие трудности в обучении.

В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями которая и провозгласила принцип **инклюзивного образования** (*inclusive – включенный*) в обращении к правительствам всех стран - «принять в форме закона или политической

декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе». Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы. Это также перестройка всего процесса массового образования для обеспечения образовательных потребностей *всех детей*.

Декларация, принятая Саламанкской конференцией («О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (*Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г.*)), призывает к тому, чтобы «детей и молодых людей с особыми образовательными потребностями следует учитывать в связи с разработкой мер в области образования, принимаемых в отношении большинства детей. **Именно в этой связи возникла концепция инклюзивной школы**».

Положения об инклюзивном образовании включены в [Конвенцию ООН](#) «О правах инвалидов», одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года

**Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.** В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. **Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей**, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Были провозглашены и **основные принципы инклюзивного образования**:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

## **На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ**

**регулируется:**

- Конституцией РФ;
- федеральным законом «Об образовании» №273-ФЗ от 29.12.2012 (статья №79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья»);
- федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ»;
- Конвенцией о правах ребенка ;
- Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Инклюзивные тенденции закрепились в отечественном образовании и приобрели статус официальной государственной политики. Это отражено в законе Российской Федерации «Об образовании» (от 29 декабря 2012 года).

В рамках разработки нормативных правовых актов, необходимых для реализации Федерального закона, подготовлены проекты приказов Минобрнауки России об особенностях организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, об установлении порядка выдачи свидетельства об обучении лицам с ограниченными возможностями здоровья, не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптивным основным общеобразовательным программам, об установлении образца свидетельства об обучении, выдаваемого лицам с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным общеобразовательным программам (**размещены на сайте: [regulation.gov.ru](http://regulation.gov.ru)**).

## **2. Общие закономерности психического развития лиц с ОВЗ**

Особые образовательные потребности у детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлены закономерностями нарушенного развития:

- трудностями взаимодействия с окружающей средой, прежде всего, с окружающими людьми, нарушениями развития личности;
- меньшей скоростью приема и переработки сенсорной информации; меньшим объемом информации, запечатляемым и сохраняющимся в памяти;
- недостатками словесного опосредствования (например, затруднениями в формировании словесных обобщений и в номинации объектов);
- недостатками развития произвольных движений (отставание, замедленность, трудности координации);
- замедленным темпом психического развития в целом; повышенной утомляемостью, высокой истощаемостью (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский,

Г.Я. Трошин, Ж.И. Шиф). С учетом особых образовательных потребностей для детей с ОВЗ создаются специальные образовательные условия...

Важнейшее значение для специальной психологии и специальной педагогики имеет вывод отечественных ученых Г.Я Трошина, Л.С. Выготского о том, что развитие психики аномальных детей подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка.

### **3. Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности: понятие, общая характеристика**

Особые образовательные потребности – это актуальные и потенциальные возможности (энергетические, когнитивные, моторные и другие), которые проявляет ребенок в процессе обучения (В.И. Лубовский). «Среди особенностей, наблюдаемых при всех недостатках развития, т.е. обусловленных специфическими закономерностями, может быть выделена совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении этих детей. *Эту совокупность особенностей принято называть особыми образовательными потребностями*» (В.И.Лубовский).

Особые образовательные потребности могут проявляться по-разному и в разных сочетаниях, поэтому необходимо обеспечить детей с ОВЗ разнообразными формами организации обучения и воспитания, что в дальнейшем обеспечит им возможности успешной социальной адаптации.

**Особые образовательные потребности** – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.

**Когнитивные** (познавательная сфера) **составляющие** – это владение мыслительными операциями, возможности восприятия и памяти (запечатление и сохранение воспринятой информации), активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире.

**Энергетические составляющие** - умственная активность и работоспособность.

**Эмоционально-волевая сфера** – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

### **4. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением зрения**

Среди лиц с нарушениями зрения выделяются категория слепых и категория слабовидящих.

Характерным при слепоте и слабовидении является замедленность

формирования основных свойств восприятия:

- активности, на которую влияет отставание в развитии двигательной сферы в целом, а также в формировании установочных и обследующих движений, снижении активности отражательной деятельности;
- избирательности, что выражается в сужении круга интересов, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира, что, обуславливая снижение количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира, негативно сказывается на формировании представлений и понятий;
- предметности, что проявляется в отражении лишь отдельных признаков предметов (как при использовании остаточного зрения, так и в процессе осязания), исследовательские действия не имеют планомерного и целенаправленного характера;
- осмысленности и обобщенности, что проявляется в возникновении трудностей при установлении связей между словом и предметом, словом и действием; при установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями, выделении существенных признаков и т. п., что, в свою очередь, детерминировано недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого;
- апперцепции, что проявляется в значительном ее ослаблении, возникающем из-за бедности опыта, имеющего место у лиц с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими;
- константности, что выражается в значительном ее снижении и возникает в силу сокращения у данной категории людей зоны константного восприятия.

**Для детей, лишенных зрения, осязание** является одним из сохранных видов восприятия, с помощью которого компенсируется недостаток информации, обусловленный отсутствием или значительным снижением зрения.

**Осязание** – это взаимодействие кожной чувствительности с двигательным анализатором, на определенном этапе развития ребенка, дающий возможность создания целостного образа предмета окружающей действительности.

Следствием недостаточности зрения или слепоты является отставание в интеллектуальном, социальном и эмоциональном развитии.

Трудности в определении цвета, формы, размера предметов, формирование нечетких, неполных или неадекватных зрительных образов у слепых и слабовидящих детей создают потребность в формировании адекватных зрительных образов.

**Важной специальной образовательной потребностью** является потребность в навыках различного рода пространственной ориентировки (на своем теле, рабочей поверхности, микро- и макропространстве и др.), выработке координации



глаз-рука, мелкой и крупной моторики.

**Низкий уровень развития зрительно-моторной координации**, плохое запоминание учащимися букв, трудности в различении конфигурации сходных по написанию букв, цифр и их элементов, наличие серьезных затруднений в копировании букв обуславливают специфическую потребность в формировании навыков письма и чтения, в том числе на основе шрифта Брайля и с применением соответствующих технических средств письма, в пользовании соответствующими компьютерными программами.

**Трудности в осуществлении мыслительных операций** (анализ, синтез, сравнение, обобщение), полное или частичное выпадение такого компонента как зрительная память у детей с нарушениями зрения формируют у них потребность в специальном развитии познавательной, интеллектуальной деятельности с опорой на сохранные анализаторы.

**Существует особая потребность** учащихся с нарушениями зрения в овладении широким спектром практических навыков, которые у зрячих ровесников формируются спонтанно, на основе зрительного восприятия. также существует потребность в формировании целого ряда социальных и коммуникативных навыков, в развитии эмоциональной сферы в условиях ограничения зрительного восприятия.

## **5. Характеристика особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха**

**Понятие «нарушение слуховой функции человека»** подразумевает, в первую очередь, снижение его способности обнаруживать и понимать звуки, а также трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

Нарушение слуха у детей оказывает значительное влияние на все процессы психического и речевого развития, в результате чего возникают выраженные в разной степени специфические особенности в познавательной деятельности и личностной сфере.

**Выделяют две основные категории детей со стойкими нарушениями слуха - глухие и слабослышащие.**

Но даже при слухо-зрительном восприятии глухие/слабослышащие не всегда успешно воспринимают и понимают речь собеседника по следующим причинам:

- **внешние :**

- особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие или малоподвижные при говорении губы, особенности прикуса и др.), маскировка губ (усы, борода, яркая помада и др.), специфика продуцирования речи (нечеткая, быстрая речь и др.); - расположения говорящего по отношению к глухому/слабослышащему ребенку; количество включенных в беседу людей; акустическая обстановка и др.

- **внутренние :**

- наличие незнакомых слов в высказываниях собеседника; «слуховые

возможности» ребенка (неисправность слухового аппарата; - неполное «слышание», большие помещения (слабое отражение звуков от стен));  
- временная невнимательность (небольшое отвлечение, усталость) и ограниченность житейского и социального опыта ребенка с нарушенным слухом (недостаточная осведомленность по общему контексту/теме разговора и влияние этого на понимание сообщения) и др.

**Глухие/слабослышащие ученики могут иметь следующие основные особенности речевого развития:**

- на уровне продуцирования - нарушения произношения; недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов;
- на лексическом уровне – ограниченный словарный запас, неточное понимание и неправильное употребление слов, зачастую связанное с неполным овладением контекстным значением;
- на грамматическом уровне – недостатки грамматического строя речи, особенности в усвоении и воспроизведении речевых (грамматических) конструкций;
- на синтаксическом уровне – трудности восприятия предложений с нетрадиционным/инвертным порядком слов/словосочетаний и ограниченном понимании читаемого текста.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого недоразвитие речи создают своеобразие в познавательном и личностном развитии такого ребенка.

**Среди наиболее значимых для организации учебного процесса особенностей выделяют следующие:**

- сниженный объем внимания, низкий темп переключения, меньшая устойчивость, затруднения в его распределении;
- преобладание образной памяти над словесной, преобладание механического запоминания над осмысленным;
- превалирование наглядных форм мышления над понятийными, зависимость развития словесно-логического мышления от степени развития речи обучающегося;
- непонимание и трудности дифференциации эмоциональных проявлений окружающих, обедненность эмоциональных проявлений;
- наличие комплекса негативных состояний – неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, завышенная самооценка, агрессия;
- приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками.

**Для полноценного понимания речи говорящего** школьники с нарушением слуха должны видеть его лицо, губы и слышать с помощью слухового аппарата. Это и есть основной способ восприятия устной речи детьми с нарушениями слуха – слухо-зрительный. При проведении уроков и внеклассных мероприятий

необходимо учитывать эту особенность детей.

## **6. Характеристика особых образовательных потребностей детей с задержкой психического развития**

**Задержка психического развития (ЗПР)** – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. *ЗПР относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций.* У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, *они не являются умственно отсталыми.*

Для всех детей с ЗПР характерно запаздывание развития основных психофизических функций (моторики, речи, социального поведения), эмоциональная незрелость, неравномерность развития отдельных психических функций, функциональный, обратимый характер нарушений.

Детей с ЗПР характеризует наличие частичного (парциального) недоразвития интеллектуальных функций (преимущественно, так называемых, предпосылок интеллекта) и (или) личности (в первую очередь эмоционально-волевой сферы и иерархии мотиваций). Поэтому в структуре психического дефекта у детей с ЗПР на первый план могут выступать незрелость эмоционально-волевой сферы с резко выраженными интеллектуальными нарушениями, в других случаях могут выступать на первый план замедленное развитие интеллектуальных процессов.

Учебная деятельность детей с ЗПР отличается ослабленностью регуляции деятельности во всех звеньях процесса учения:

- отсутствием достаточно стойкого интереса к предложенному заданию; необдуманностью, импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящими к многочисленным ошибочным действиям; недостаточной целенаправленностью деятельности;
- малой активностью, безынициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

*У детей с ЗПР отставание обнаруживается в развитии мыслительной деятельности. Это выражается в:*

- преобладании более простых мыслительных операций;
- снижении уровня логичности и отвлеченности мышления;
- трудности перехода к понятийным формам мышления.

Однако в сравнении с умственно отсталыми детьми у детей с ЗПР гораздо выше потенциальные возможности развития их познавательной деятельности, высших

форм мышления.

Некоторые дети с ЗПР, как и их умственно отсталые сверстники, затрудняются в установлении причинно-следственных зависимостей и имеют несовершенные функции обобщения. Неумение ориентироваться в задании, анализировать его, обдумывать и планировать предстоящую деятельность становится причиной многочисленных ошибок.

У детей с ЗПР в большей степени страдают предпосылки интеллектуальной деятельности. У всех школьников с ЗПР отмечаются изъяны в памяти, причем это касается всех видов запоминания – произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь у учащихся ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания, продуктивность произвольного запоминания. **У многих младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются:**

- трудности в восприятии учебного материала ;
- затруднения при узнавании предметов по контурным или схематическим изображениям;
- трудности в узнавании сходных по начертанию букв или их отдельных элементов( ошибочно воспринимают сочетания букв);
- трудности в переработке поступающей через органы чувств информации.

Скорость восприятия у младших школьников с ЗПР заметно снижается фактически при любом отклонении от оптимальных условий – при плохом освещении, расположении предмета под непривычным углом зрения, наличии рядом других аналогичных предметов, частой смене сигналов (объектов), сочетании или одновременном появлении нескольких сигналов (П.Б.Шошин). Недостатки пространственного восприятия затрудняют обучение чтению и письму, где очень важно различать расположение элементов.

*У детей с ЗПР отмечается зависимость* восприятия от уровня внимания: снижение внимания замедляет скорость восприятия. Внимание младших школьников с задержкой психического развития характеризуется повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте, недостаточной сформированностью произвольного внимания.

Для детей с ЗПР характерны черты психического и психофизического инфантилизма, который

*У детей с ЗПР отставание обнаруживается* в развитии мыслительной деятельности. Это выражается в преобладании более простых мыслительных операций, снижении уровня логичности и отвлеченности мышления, трудности перехода к понятийным формам мышления. Однако в сравнении с умственно отсталыми детьми у детей с ЗПР гораздо выше потенциальные возможности

развития их познавательной деятельности, высших форм мышления.

*У всех школьников с ЗПР отмечаются изъяны* в памяти, причем это касается всех видов запоминания – произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь у учащихся ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания, продуктивность произвольного запоминания.

*У многих младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются трудности* в восприятии учебного материала. Испытывают затруднения при узнавании предметов по контурным или схематическим изображениям, особенно если те перечеркнуты или перекрывают друг друга. Младшие школьники с ЗПР не всегда узнают и часто смешивают

*У детей с ЗПР отмечается зависимость* восприятия от уровня внимания: снижение внимания замедляет скорость восприятия. Внимание младших школьников с задержкой психического развития характеризуется повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте, недостаточной сформированностью произвольного внимания.

*Для детей с ЗПР характерны черты* психического и психофизического инфантилизма, который проявляется в

- слабой способности ребенка подчинять свое поведение требованиям ситуации; неумении сдерживать свои желания и эмоции;
- детской непосредственности;
- преобладании игровых интересов в школьном возрасте;
- беспечности;
- повышенном фоне настроения;
- недоразвитии чувства долга; неспособности к волевому напряжению и преодолению трудностей;
- в повышенной подражаемости и внушаемости;
- дефицита познавательной активности при обучении;
- в отсутствии школьных интересов, несформированности «роли ученика»;
- быстрой пресыщаемости в любой деятельности и пр. ..

*Дети с ЗПР к началу школьного возраста не испытывают трудностей* на уровне элементарного бытового общения со взрослыми и со сверстниками. Они владеют повседневным обиходным словарем и грамматическими формами, для них характерны бедность и неточность словаря, недостаточная дифференцированность слов по их семантике, повторы одних и тех же слов, неадекватное их использование

*Особенности детей с задержкой психического развития*, которые необходимо учитывать в учебном процессе:

- незрелость эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов;
- преобладание игровых мотивов, дезадаптивность побуждений и интересов;
- низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности;
- ограниченный запас общих сведений и представлений об окружающем мире;
- снижение работоспособности;
- повышенная истощаемость;
- неустойчивость внимания;
- ограниченность словарного запаса, особенно активного;
- замедление овладения грамматическим строем речи;
- трудности овладения письменной речью;
- расстройства регуляции, программирования и контроля деятельности, низкий навык самоконтроля;
- более низкий уровень развития восприятия;
- отставание в развитии всех форм мышления;
- недостаточная продуктивность произвольной памяти, преобладание механической памяти над абстрактно-логической;
- снижение объемов кратковременной и долговременной памяти.

***Школьники с ЗПР нуждаются в удовлетворении особых образовательных потребностей в:***

- побуждении познавательной активности как средство формирования устойчивой познавательной мотивации;
- расширении кругозора, формирование разносторонних понятий и представлений об окружающем мире;
- формировании общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);
- совершенствовании предпосылок интеллектуальной деятельности (внимания, зрительного, слухового, тактильного восприятия, памяти и пр.);
- формировании, развитии у детей целенаправленной деятельности, функции программирования и контроля собственной деятельности;
- развитии личностной сферы: развитие и укрепление эмоций, воли, выработка навыков произвольного поведения, волевой регуляции своих действий, самостоятельности и ответственности за собственные поступки;
- развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;
- усилении регулирующей функции слова, формировании способности к речевому обобщению, в частности, в сопровождении речью выполняемых

действий;

- сохранении, укреплении соматического и психического здоровья, в поддержании работоспособности, предупреждении истощаемости, психофизических перегрузок, эмоциональных срывов.

## **7. Задачи специальной педагогики**

*Специальная педагогика - это отрасль педагогики, объектом которой является человек, развивающаяся личность с отклонениями в соматической, психической, двигательной, интеллектуальной, сенсорной, речевой или поведенческой сфере, которые ограничивают или затрудняют возможность социализации, нормальной жизни в обществе, трудоспособность и жизнедеятельность.*

Первые исследования в области специальной педагогики, посвященные детям, доказали, что эффективность коррекционной работы зависит от времени ее начала, ее содержания, методов и приемов.

Для достижения ряда целей, без которых невозможны конечная социализация и реабилитация лица с ограниченными возможностями жизнедеятельности, специальная педагогика решает целую систему задач:

- обоснование и определение построения педагогических классификаций категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности;
- изучение педагогических закономерностей развития личности в условиях ограничения возможности жизнедеятельности;
- определение коррекционных и компенсаторных возможностей индивидуума с конкретными нарушениями в соответствии с их структурой и социально-личностными условиями их проявления.

## **8. Технологии и методы специальной педагогики**

В коррекционно-педагогическом процессе принципы специального образования реализуются в методах, приемах и образовательных технологиях. В современной специальной педагогике центральное место отводится образованию человека с особыми образовательными потребностями.

**При этом принято различать такие понятия, как специальные образовательные технологии, методы обучения и учения, методы воспитания.**

1. Под методами обучения понимают упорядоченные способы взаимодействия учителя и учеников с целью передачи знаний, умений и навыков, развития познавательных способностей. В соответствии с наиболее распространенной классификацией методов обучения выделяют методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы ее стимулирования и мотивации, методы контроля и самоконтроля.

Общепедагогические методы и приемы обучения используются в специальной педагогике с учетом особых образовательных потребностей ученика и специфики коррекционно-педагогической работы с ним. Важным пунктом является взаимодополняемость методов.

На начальных этапах обучения детей с особыми образовательными потребностями ведущими являются наглядно-практические методы с элементами словесного объяснения, тогда как на более поздних этапах обучения в основном используются словесные методы с дополнением наглядных и практических методов.

2. Методы учения - это способы учебно-познавательной деятельности самих обучающихся.

3. Система методов Специального воспитания включает психолого-педагогические способы помощи в становлении и развитии личности ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности. В специальной педагогике процесс воспитания решает не только общепринятые воспитательные задачи, но и обеспечивает удовлетворение особых потребностей в воспитании каждой категории лиц с отклонениями в развитии. Кроме того, процесс воспитания направлен на формирование социальных, коммуникативных, поведенческих и других навыков, личностных качеств.

4. Процесс становления, развития и социализации ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности подразумевает под собой процесс его образования, неразделимо интегрирующего обучение и воспитание. Именно такое устойчивое представление сформировалось в педагогическом сознании в современных условиях. Разделение способов обучения и способов воспитания становится в случае их разделения искусственным. Поэтому для интегрирующего обозначения различных способов образовательного взаимодействия педагога и обучающихся используют понятие «образовательная технология». Под образовательной технологией в современной дефектологии понимают последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач. Только в таком контексте можно говорить о специальных образовательных технологиях развития и образования категории лиц с особыми образовательными потребностями.

## **9. Общая характеристика методов обучения детей с нарушением в развитии**

Принципы специального образования реализуются в коррекционно-педагогическом процессе в соответствующих методах и приемах обучения детей с нарушениями в развитии.

*Под методом обучения понимается* упорядоченный способ взаимодействия учителя и учеников, направленный на передачу знаний, умений, развитие познавательных способностей.



Существует несколько классификаций методов обучения. Наиболее простая классификация - классификация по методам работы учителя и ученика.

**Первая группа** - это способы преподавания. К ним относятся рассказ, беседа, объяснение, описание и др. Главная роль в них отводится учителю, а задача учеников сводится к следованию за логикой рассуждения, пониманию предлагаемого учебного материала, запоминанию его сути и последующему воспроизведению.

**Вторая группа** включает способы учения, такие как упражнения, контрольные, самостоятельные и практические работы.

**Наиболее распространенной классификацией методов** обучения детей с нарушениями в развитии считается классификация, в основе которой лежит характер познавательной деятельности с точки зрения источника получения знаний.

Согласно этой классификации **все методы обучения подразделяются на три большие группы: словесные, практические и наглядные.**

#### **Словесные методы.**

Самыми распространенными словесными методами изложения материала являются объяснение, беседа, рассказ, описание, живое слово учителя. В какой бы форме они не были представлены (в форме рассказа, объяснения или пояснения), служат образцами устной речи, являются важными формами общения учителя с учениками, обогащают речь учеников, способствуют обогащению словарного запаса. Устная форма изложения учебного материала делает его более доступным для понимания учащимися, развивает интерес к изучаемому предмету и способствует пониманию речи окружающих.

#### **Наглядные методы.**

К наглядным методам обучения детей с нарушениями в развитии относят демонстрацию, показ и др. В процессе обучения детей учителю необходимо не только продемонстрировать тот или иной объект, но и организовать наблюдение, изучение представленного объекта. Процесс усвоения учебного материала будет более эффективным, если сочетать словесные методы с наглядными. Кроме того, при использовании наглядных методов следует учитывать, что детям с проблемами в развитии свойственны замедленность восприятия объектов, искаженное воспроизведение объектов, недостаточное различение объектов по форме, контуру, цвету т. п.

#### **Практические методы.**

Эффективность образовательного процесса повышается в том случае, если наглядные методы сочетаются с практическими. К практическим методам обучения относят дидактические и ролевые игры, различные упражнения, задания, а в старших классах - самостоятельные и лабораторные работы. Игровые задания и

занимательные упражнения в младших классах выступают в качестве метода стимулирования учения, а в старших классах способствуют закреплению полученных теоретических знаний.

## **10. Некоторые требования к методам, используемым в учебном процессе в обучении детей с ОВЗ**

**1. Методы рассказа и объяснения относят к группе словесных методов обучения. К рассказу в коррекционной школе предъявляются следующие требования:**

- единство темы и содержания. Рассказ учителя всегда запоминается и усваивается учениками гораздо легче, если все сообщаемые сведения объединены общей темой, которая на протяжении всего рассказа раскрывается последовательно и продуманно;
- четкость структуры. Рассказ как метод сообщения информации используется на разных этапах урока, в первую очередь для сообщения новых знаний в том случае, когда материал не требует теоретических доказательств. Поэтому рассказ учителя должен иметь четкую структуру и иметь начало, развитие событий, кульминацию, финал;
- эмоциональная наполненность. Эмоциональный и интересный рассказ учителя, опирающийся на личный опыт учащихся, местные события и условия, делает его более запоминающимся и доступным для понимания умственно отсталыми учащимися.

При учете учителем психологических особенностей учащихся можно добиться сопереживания и пробуждения чувств с их стороны. Рассказу уделяется большая часть урока, если он является основным методом сообщения новых знаний. В процессе рассказа учитель систематизирует и обобщает знания по представленной в рассказе теме.

**Объяснение** - особый метод овладения теоретическим материалом, главной особенностью которого являются теоретические доказательства.

**К объяснению в специальной школе предъявляются следующие требования:**

- тщательный отбор теоретического материала;
- определенная форма рассуждений, включающая следующие процессы: анализ, синтез, наблюдения, выводы, индукцию и дедукцию;
- использование грамотного иллюстративного материала: схем, блоков, рисунков, картин;
- включение при необходимости дополнительных разъясняющих моментов, особенно когда необходимо подчеркнуть связи с конкретной ситуацией;
- обязательная формулировка выводов.

При подготовке к объяснению учебного материала необходимо предвидеть появление каких-либо трудностей в понимании и потому готовить различные варианты работы.

**2. Беседу относят к словесным методам обучения в специальной школе и понимают под ней вопросно-ответную форму овладения учебным материалом. В**

рамках беседы вопросы могут задаваться как в устной, так и в письменной форме. Это позволяет стимулировать развитие не только устной, но и письменной речи учащихся.

**Беседа на уроке может проводиться в нескольких вариантах:**

- учитель опрашивает учеников устно;
- учитель оформляет свои вопросы на доске и просит учеников дать ответы в устной или письменной форме;
- учитель оформляет вопросы на карточках, раздает ученикам, дает определенное количество времени на обдумывание, после чего требует дать ответы на них.

**К беседе в специальной школе предъявляется ряд требований, главным** из которых является продумывание строгой системы вопросов и предполагаемых ответов учеников. Все задаваемые учителем вопросы быть подчинены основной идее, но при этом не терять взаимосвязи между собой. Учитывая тот факт, что ученики могут дать неверные ответы, учителю необходимо подготовить ряд дополнительных наводящих вопросов, которыми могли бы воспользоваться ученики. Каждый задаваемый вопрос должен быть грамотно сформулирован и понятен учащимся. Вопрос должен подчиняться четкой структуре и внутренней логике, не содержать при этом два и более вопросительных слова, не быть многозначным и не содержать внутренних противоречий.

В процессе беседы вопрос надо задавать не одному ученику, а всему классу. Ученики с нарушениями в развитии принимаются за обдумывание поставленного вопроса только в том случае, если каждый из учеников может быть вызван учителем для ответа. Учитель должен очень внимательно относиться к ответам учащихся и не оставлять без исправления ни одной допущенной ошибки. Дети с проблемами в развитии в основном ограничиваются односложными утвердительными или отрицательными ответами. Учителю необходимо добиться, чтобы ученик отвечал на вопрос полным предложением с использованием лексики вопроса.

**3. Метод работы учащихся с книгой** является одним из наиболее распространенных и действенных методов овладения учебным материалом. Сформированные в процессе школьного обучения умения и навыки работы с книгой остаются на всю оставшуюся жизнь. **К этому методу предъявляются следующие требования:**

- каждый ребенок должен иметь свою книгу, уметь находить необходимую страницу и тот материал, который изучается;
- в результате обучения учащиеся должны усвоить, что в процессе работы с учебником необходимо находить опорные пункты, но никак не стараться запоминать весь представленный материал;
- в процессе работы с учебником учитель должен давать четкие инструкции по выполнению задания, как-то: найти необходимый абзац, прочитать задание, правило, сформулировать основную мысль текста и др.

**Этот вид учебной деятельности предполагает работу со всеми его структурными компонентами:** самим текстом параграфа, иллюстративным

материалом, материалом, выделенным для запоминания, а также аппаратом организации усвоения и аппаратом ориентировки, под которыми понимается работа по ознакомлению учащихся с оглавлением, заголовками, введением, различными шрифтовыми выделениями.

Навык ориентирования учащегося в пределах учебника позволяет ему использовать текстовый материал при формулировании ответов. В этом случае учебник выступает как основной источник информации и эффективное средство формирования навыков учебной работы.

Неудивительно, что опыт работы с книгой у детей с проблемами в развитии вырабатывается постепенно. Поэтому работа с учебником должна проводиться на всех этапах процесса усвоения знаний.

Отдельным этапом должно стать знакомство учащихся со структурой учебной статьи. Сведения, которые им необходимо знать:

- элементы, составляющие название раздела, параграфа, пункта и др. Учащиеся должны четко уяснить, что название сообщает об основном содержании повествования и позволяет понять, о чем пойдет речь;
- текст состоит из нескольких абзацев. Учащиеся должны запомнить, что каждый абзац текста выражает законченную мысль;
- жирным шрифтом выделены термины, определения, выводы, которые необходимо запомнить;
- вопросы и задания, содействующие усвоению текста параграфа могут быть расположены как в его начале, так и сбоку или в конце.

В связи с тем, что данная категория учащихся, как правило, имеет сравнительно низкие навыки чтения, учителю необходимо использовать различные формы работы с учебником:

- беседа - объяснительное чтение;
- рассказ-объяснительное чтение;
- объяснительное чтение - составление плана;
- рассказ-пересказ.

Вся работа с учебником должна проводиться на уроке под наблюдением и четким руководством со стороны учителя. В связи с тем, что параграфы учебника информационно насыщены, их необходимо делить на сравнительно небольшие логически завершенные фрагменты. Нельзя давать учащимся с проблемами в развитии на самостоятельную работу непрочитанные и непрокомментированные параграфы учебника.

**4. Обучение детей с проблемами в развитии строится на широком применении средств наглядности.** Чаще всего применяются: картины, карты, иллюстрации, схемы, плакаты, макеты, аппликации, диафильмы, диапозитивы, кинокартины.

**Основные задачи использования метода демонстрации сводятся к следующим:**

- вводить работу по развитию у учеников круга элементарных представлений;
- систематизировать уже полученный опыт;

- способствовать развитию умений наблюдать явление или предмет и выделять в них главные черты;
- обобщать, сравнивать, устанавливать свое отношение к объекту.

**К демонстрации как к методу в специальной школе предъявляют следующие требования:**

- расположение демонстрируемого объекта должно быть таким, чтобы его хорошо было видно со всех мест класса;
- учитывая особенности внимания умственно отсталых учащихся, в момент объяснения следует показывать только необходимое пособие. После объяснения его нужно убирать;
- каждый ученик должен действовать согласно полученной инструкции и поставленной задаче, обращая внимание на те свойства и стороны демонстрируемого объекта, которые связаны с сообщаемыми данными;
- словесное описание объекта учащимися должно способствовать развитию у них наблюдательности и формировать логическую, правильную, обоснованную речь;
- необходимо добиваться, чтобы учащиеся могли формулировать подаваемый материал и итоги наблюдений на доступном для них уровне.

В настоящее время в учебных учреждениях широко употребляются разнообразные технические средства обучения, с помощью которых можно просматривать различные кино- и диафильмы, слайды и т. л. Такая демонстрация активизирует умственную деятельность учеников, служит дополнительным источником данных. Показ не должен превышать 10-15 мин, а урок нельзя превращать в киноурок или кинолекцию. Однако необходимо учитывать, что ученики часто отвлекаются на произведение, внешнюю фабулу, описательную сторону явления и теряют нить изучаемых понятий. Поэтому при анализе впечатлений основное внимание следует уделять тому, как эти впечатления связаны с теоретическими положениями урока.

## **11. Дети с ОВЗ и иностранный язык**

Таким образом, инклюзия призвана обеспечить повышение качества образования, воспитания и социализации ВСЕХ детей. Это изменение системы и принятие ребёнка на уровне всей школы. Система обучения при таком подходе подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему.

В связи с этим огромное значение имеет создание условий для реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах с учётом особенностей каждой из преподаваемых учебных дисциплин, в том числе иностранного языка как одного из предметов, являющимся наиболее трудными для изучения.

На сегодняшний день в современной практике уже имеется определённый

положительный опыт внедрения инклюзии в процесс обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах. Здесь в первую очередь необходимо остановиться на обучении *детей с ОВЗ, например, иностранному языку, т.к.* многие учителя считают, что знание иностранного языка даже на элементарном уровне помогает таким детям социализироваться, становится более самостоятельными, не испытывать трудности в общении со сверстниками.

Благодаря этому реализуется основная задача инклюзивного образования – социализация детей с ОВЗ.

Но сразу следует отметить, что трудности, которые появляются при работе с обучающимися с ОВЗ, связаны не только с серьезными заболеваниями и частыми пропусками уроков из-за болезни, что, безусловно, влияет на процесс обучения и усвоения ими материала, но и с противоречиями между повышением требований к качеству образования и медицинскими ограничениями в обучении, связанными с уменьшением нормативной учебной нагрузки. При двух часах иностранного языка в неделю очень сложно развить языковую компетенцию обучающихся, умения аудирования, говорения, чтения, совершенствовать письменную речь, а также воспитать творческую, социально-активную вторичную языковую личность.

Учитель же в школе - основное действующее лицо, которое проводит с детьми большую часть времени. В его общение входит: проведение учебных занятий, классных часов, праздников, экскурсий и т.п. Каждая из названных выше форм имеет свою структуру, методику проведения, целевые установки. Но для всех них есть и общие моменты, которые относятся к разряду методических требований, необходимых к выполнению педагогом, работающем в интегрированном классе.

***При планировании уроков в интегрированном классе возникает кроме традиционных: образовательной, воспитательной и развивающей еще и коррекционная цель.***

О коррекционной направленности занятий следует сказать особо. Коррекционная задача должна четко ориентировать педагога на развитие способностей и возможностей ребенка и на исправление имеющихся недостатков специальными педагогическими и психологическими приемами. Как ее формировать и определять? Очень просто. Педагог, планируя занятие, должен задуматься, какие психические процессы (внимание, восприятие, память, мышление, речь) будут наиболее задействованы в ходе занятия. Именно на эти процессы и надо ориентироваться, формулируя коррекционную задачу. ***Например, на уроке-экскурсии дети будут много ходить, наблюдать (смотреть) и сравнивать; значит надо потренировать ноги и глаза "Коррекция общей моторики, зрительного восприятия..." или "Коррекция мышления на основе упражнений в сравнении..."***

Невозможно в ходе одного урока корректировать все психические процессы. Сам

учебный предмет определяют, какие анализаторы будут наиболее задействованы на уроке. Коррекционно-развивающая задача должна быть предельно конкретной. Вообще, никто из ученых не настаивает на детальной, конкретной формулировке коррекционной задачи, понимая, что это непросто, но конкретная коррекционная направленность все - таки является обязательным условием хорошего урока. Поскольку допустимо составление общего плана для класса с включением в него блоков-заданий для каждого ребенка, нуждающегося в силу особенностей развития, в индивидуальном подходе и дополнительном внимании, то я это делаю именно так. Формы могут быть разные; **главное - отразить в ходе урока траекторию деятельности отдельного ребенка**, находящегося в классе детей "нормы".

В основе обучения иностранному языку детей с ОВЗ лежит обучение чтению. Письмо же на всех этапах обучения используется только как средство обучения, способствующее более прочному усвоению лексико-грамматического материала, а также совершенствованию навыков в чтении и устной речи.

В лексический минимум можно не включать малоупотребительные слова, а лучше расширить интернациональную лексику, которую легко понять при чтении. Узнавание таких слов способствует развитию догадки, кроме того, закрепляются буквенно-звуковые соответствия.

При овладении диалогической речью в ситуациях повседневного общения ребенок с особыми образовательными потребностями учится вести элементарный диалог побудительного характера: отдавать распоряжения, предлагать сделать что-либо.

Необходимо акцентировать внимание на чтении и переводе прочитанного, поскольку при переводе дети осознают смысл прочитанного и таким образом у них исчезает боязнь пред незнакомым текстом. Новую лексику лучше отрабатывать в предложениях и сочетать это с работой со словарем. На дом лучше давать не новые упражнения, а отработанные на уроке.

Объем домашнего чтения, предлагаемого уже в 5 классе, лучше сокращать, задания давать выборочно.

Специфика обучения иностранному языку детей с ОВЗ предполагает большое количество игрового, занимательного материала и наличие зрительных опор, необходимых для усвоения разных структур. А психологические особенности детей с ОВЗ таковы, что, даже в подростковом возрасте, наряду с учебной, значительное место занимает игровая деятельность. Поэтому введение в урок элементов игры или игровая подача материала повышает работоспособность детей на уроке и способствует развитию у них познавательных интересов.

Особо можно остановиться на обучении слабовидящих. Слабовидящий или слепой человек, как и всякий другой, развивается, накапливает жизненный опыт, готовится и приспособляется к жизни в соответствии со своими возможностями. Многочисленные эксперименты опровергли утверждение о наличии функциональных отличий мозга человека с дефектом органов зрения от мозга нормально видящего.

Вместе с тем, развитие слепых и слабовидящих несколько отличается от развития людей с нормальным зрением. Периоды их развития не совпадают с периодами развития зрячих, они более длительны по времени. Зная эти особенности и их причины, учителю иностранного языка необходимо создавать благоприятные условия для их правильного развития, чтобы предотвратить возможные вторичные отклонения.

Для их обучения необходима специальная система мер и специфические дидактические материалы, необходимые для изучения иностранного языка. Данный комплекс мер подразумевает техническое оснащение образовательных учреждений и разработку специальных учебных программ для педагогов и других учеников по взаимодействию с ними. Кроме этого, необходимы специальные программы по их адаптации в общеобразовательном учреждении.

Однако, учителя, работающие с такими детьми, могут отметить, что для обучения слепых детей иностранному языку в школе практически нет подходящих материалов или же они совсем недоступны. Поэтому, как считает российский тифлопедагог Гудонис В.П. основным доступным способом обучения слабовидящих детей является аудирование, поскольку для них восприятие на слух служит единственной возможностью получить образование и освоить иностранный язык. Конечно, обучение на слух иностранному языку — задача довольно сложная, однако владение иностранным языком расширяет образовательные возможности таких людей, позволяя им стать частью глобальной образовательной среды и чувствовать себя социально адаптированными в обществе. Тем не менее, специалисты — инвалиды по зрению со знанием иностранного языка в России немногочисленны, и проблема обучения аудированию в таких условиях является исключительно актуальной.

***Особо следует сказать о психологии общения в ходе занятия, стиле общения.***

Здесь следует учитывать:

- соотношение побуждения воспитанников к деятельности (комментарии, высказывание положительной эмоции, установки, стимулирующей интерес, волевое усилие к решению задачи и т.п.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания и т.п.);
- такт педагога;
- психологический климат в группе (умение поддержать атмосферу радостного, делового общения);
- самоорганизация педагога, ведь в школе и в частности на уроке все зависит от нас с вами: от нашей собранности, настроения, педагогической находчивости,



оптимистического подхода и пр.

- формировать ситуации успеха, т.е. необходимо на каждом уроке, чтобы ребенок с ОВЗ почувствовал радость от малого, но хорошо выполненного задания.

Всё это благоприятно влияет на процесс обучения. Дети ощущают себя равноправными участниками учебного процесса.

Вообще, в программах по общеобразовательным предметам учителю необходимо научиться дифференцировать разноуровневые требования к усвоению содержания учебного материала: базовые и минимально необходимые. Это дает возможность индивидуализировать работу с детьми с особенностями в развитии.

## Приложение 1. Учебные планы

### I. Учебные планы по предмету «Иностранный язык» для слепых обучающихся

#### Примерный годовой учебный план начального общего образования слепых обучающихся (вариант 3.2)

Предметные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю					Всего
		I класс	II класс	III класс	IV класс	V класс	
<b>Обязательная часть</b>							
Филология	Русский язык	165	170	136	136	136	743
	Литературное чтение	132	136	136	136	102	642
	Иностранный язык	-	-	68	68	68	204

#### Примерный недельный учебный план начального общего образования слабовидящих обучающихся (вариант 4.2)

Предметные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю					Всего
		I класс	II класс	III класс	IV класс	V класс	
<b>Обязательная часть</b>							
Филология	Русский язык	5	5	4	4	4	22
	Литературное чтение	4	4	4	4	3	13
	Иностранный язык	-	-	2	2	2	6

Со второго класса задания по предметам рекомендуется предлагать по принципу «минимум»: часть задания по предмету обязательна для выполнения, часть – по желанию ученика. Время выполнения домашнего задания не должно превышать границ, обозначенных СанПиНом. Общее время выполнения заданий по всем учебным предметам (вместе с чтением) в 3-м классе – до 1,5 ч (90 минут), в 4–5 -м

– до 2 ч – 120 минут

**II. Учебные планы по предмету «Иностранный язык» для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи**

**Примерный годовой учебный план начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2)  
(II отделение)**

Предметные области	Учебные предметы	Количество часов в год по классам				Всего
		I	II	III	IV	
<b>Обязательная часть</b>						
Филология	Русский язык	-	136	136	136	408
	Обучение грамоте	165		-	-	165
	Литературное чтение	-	136	136	102	374
	Иностранный язык	-	68	68	68	204

**Примерный недельный учебный план начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2)  
(II отделение)**

Предметные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю по классам				Всего
		I	II	III	IV	
<b>Обязательная часть</b>						
Филология	Русский язык	-	4	4	4	12
	Обучение грамоте	5	-	-	-	5
	Литературное чтение	-	4	4	4	12
	Иностранный язык	-	1	1	1	3

Учитывая возможное негативное влияние языковой интерференции для обучающихся с ТНР на I отделении обязательной частью учебного плана не предусматриваются часы на изучение учебного предмета «Иностранный язык». Обучение иностранному языку возможно на факультативных занятиях с обучающимися, речевые и психические возможности которых позволяют овладеть основами данного предмета. Изучение иностранного языка должно обеспечить подготовку обучающихся для продолжения образования на следующей ступени, развитие учебных и специальных умений, а также приобретение социокультурной осведомленности в процессе формирования коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности. Для изучения иностранного языка возможно

использовать и часы внеурочной деятельности.

### III. Учебные планы по предмету «Иностранный язык» для обучающихся с расстройствами аутистического спектра

#### №1. Примерный годовой учебный план начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2.) (вариант 1 -5 лет)

Классы Учебные предметы	Количество часов в год					Всего
	I	I доп.	II	III	IV	
<b>Обязательная часть</b>						
Русский язык	165	165	170	136	136	772
Литературное чтение	132	132	136	136	102	638
Иностранный язык	-	-	-	34	34	68

#### №2. Примерный недельный учебный план начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2.) (вариант 1 -5 лет)

Предметные области	Классы Учебные предметы	Количество часов в неделю					Всего
		I	I доп.	II	III	IV	
<b>Обязательная часть</b>							
Филология	Русский язык	5	5	5	4	4	23
	Литературное чтение	4	4	4	4	3	19
	Иностранный язык	-	-	-	1	1	2

#### №3. Примерный годовой учебный план начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2.) (вариант 2 – 5 лет)

Классы Учебные предметы	Количество часов в год					Всего
	I	I доп.	II	III	IV	
<b>Обязательная часть</b>						
Русский язык	132	132	136	136	102	638
Литературное чтение	66	66	68	68	68	336

Родной язык и литературное чтение	99	99	102	68	68	436
Иностранный язык	-	-	-	34	34	68

**№4. Примерный недельный учебный план начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2.) (вариант 2 – 5 лет)**

Предметные области	Классы Учебные предметы	Количество часов в неделю					Всего
		I	I доп.	II	III	IV	
<i>Обязательная часть</i>							
Филология	Русский язык	4	4	4	4	3	19
	Литературное чтение	2	2	2	2	2	10
	Родной язык и литературное чтение	3	3	3	2	2	13
	Иностранный язык	-	-	-	1	1	2

**№4. Примерный годовой учебный план начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2.) (вариант 3 -6 лет)**

Классы Учебные предметы	Количество часов в год						Всего
	I	I доп.	I доп.	II	III	IV	
<i>Обязательная часть</i>							
Русский язык	165	165	165	170	136	136	937
Литературное чтение	132	132	132	136	136	102	770
Иностранный язык	-	-	-	-	34	34	68

**№5. Примерный недельный учебный план начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2.) (вариант 3 -6 лет)**

Классы Учебные предметы	Количество часов в неделю						Всего
	I	I доп.	I доп.	II	III	IV	

<b>Обязательная часть</b>							
Русский язык	5	5	5	5	4	4	23
Литературное чтение	4	4	4	4	4	3	19
Иностранный язык	-	-	-	-	1	1	2

В предметную область «Филология» введен учебный предмет «Иностранный язык», в результате изучения которого у обучающихся с РАС(расстройства аутистического спектра) будут сформированы первоначальные представления о роли и значимости иностранного языка в жизни современного человека и поликультурного мира. Обучающиеся с РАС приобретут начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов, осознают личностный смысл овладения иностранным языком. Изучение учебного предмета «Иностранный язык» начинается со 3-го класса. На его изучение отводится 1 час в неделю. При проведении занятий по предмету «Иностранный язык» класс делится на две группы

Сроки освоения АООП НОО (вариант 8.2.) обучающимися с РАС составляют 5 лет или 6 лет (включая один первый или два первых дополнительных класса).

#### **IV.Примерный годовой учебный план начального общего образования обучающихся с нарушениями опорно- двигательного аппарата(НОДА)**

4. Обязательная часть примерного учебного плана определяет состав учебных предметов обязательных предметных областей, которые должны быть реализованы во всех имеющих государственную аккредитацию образовательных организациях и отражает содержание образования, которое обеспечивает достижение важнейших целей современного начального образования:

- формирование гражданской идентичности обучающихся, приобщение их к общекультурным, национальным и этнокультурным ценностям;
- готовность обучающихся к продолжению образования на последующих ступенях основного общего образования, их приобщение к информационным технологиям;

- формирование здорового образа жизни, элементарных правил поведения в экстремальных ситуациях;

- личностное развитие обучающегося в соответствии с его индивидуальностью.

**Примерный учебный план  
АООП начального общего образования обучающихся с НОДА (вариант 6.2.)  
годовой**

Предметные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю					
		Подгот.	I	II	III	IV	Всего
<i>Обязательная часть</i>							
Филология	Русский язык	132	132	136	136	136	672
	Литературное чтение	132	132	136	136	102	638
	Иностранный язык			68	68	68	204

**Примерный учебный план  
АООП начального общего образования обучающихся с НОДА (вариант 6.2.)  
недельный**

Предметные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю					
		Подгот.	I	II	III	IV	Всего
<i>Обязательная часть</i>							
Филология	Русский язык	4	4	4	4	4	20
	Литературное чтение	4	4	4	4	3	19
	Иностранный язык			2	2	2	6

По сравнению с **Примерным учебным планом АООП начального общего образования обучающихся с НОДА(нарушениями опорно- двигательного аппарата)**, в классах для детей с НОДА и ЗПР(задержкой психического развития) предлагается ввести только 1 час иностранного языка, т.к. двигательные

нарушения разной степени выраженности и задержка психического развития, осложненные дизартрическими нарушениями, ОНР, нарушениями зрения и/или слуха затрудняют освоение основ иностранного языка. ***Иностранный язык может изучаться в игровой форме, как развивающий языковые возможности обучающихся.***

Решение об изучении учебного предмета «Иностранный язык» принимается образовательной организацией исходя из психофизических особенностей обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и задержкой психического развития. В случае исключения данного предмета из учебного плана, освободившийся час может быть добавлен на изучение какого-либо предмета из обязательной части учебного плана.

При наличии запросов участников образовательных отношений и отсутствии указанного предмета в учебном плане образовательная организация предоставляет обучающимся возможность изучать иностранный язык факультативно или в рамках внеурочной деятельности.

#### **V. Примерный годовой учебный план начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития**

Количество часов, отводимых на изучение учебных предметов «Русский язык», «Литературное чтение» и «Родной язык и литературное чтение» может корректироваться в рамках предметной области «Филология» с учётом психофизических особенностей обучающихся с ЗПР.

В предметную область «Филология» введен учебный предмет «Иностранный язык», в результате изучения которого у обучающихся с ЗПР будут сформированы первоначальные представления о роли и значимости иностранного языка в жизни современного человека и поликультурного мира. Обучающиеся с ЗПР приобретут начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов, осознают личностный смысл овладения иностранным языком. Изучение учебного предмета «Иностранный язык» начинается со 3-го класса. На его изучение

отводится 1 час в неделю. При проведении занятий по предмету «Иностранный язык» класс делится на две группы.

**Примерный годовой учебный план начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2) (вариант 1)**

Предметные области	Классы Учебные предметы	Количество часов в год					Всего
		1	1 доп.	2	3	4	
<b>Обязательная часть</b>							
Филология	Русский язык	165	165	170	136	136	772
	Литературное чтение	132	132	136	136	102	638
	Иностранный язык	-	-	-	34	34	68

**Примерный недельный учебный план начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2) (вариант 1)**

Предметные области	Классы Учебные предметы	Количество часов в неделю					Всего
		1	1 <sup>1</sup>	2	3	4	
<b>Обязательная часть</b>							
Филология	Русский язык	5	5	5	4	4	23
	Литературное чтение	4	4	4	4	3	19
	Иностранный язык	-	-	-	1	1	2

Количество часов, отводимых на изучение учебных предметов «Русский язык», «Литературное чтение» и «Родной язык и литературное чтение» может корректироваться в рамках предметной области «Филология» с учётом психофизических особенностей обучающихся с ЗПР( задержкой психического развития).

В предметную область «Филология» введен учебный предмет «Иностранный язык», в результате изучения которого у обучающихся с ЗПР будут сформированы первоначальные представления о роли и значимости иностранного языка в жизни современного человека и поликультурного мира. Обучающиеся с ЗПР приобретут начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов,



осознают личностный смысл овладения иностранным языком. Изучение учебного предмета «Иностранный язык» начинается со 3-го класса. На его изучение отводится 1 час в неделю. При проведении занятий по предмету «Иностранный язык» класс делится на две группы.

## Приложение 2

### Основные термины и понятия

- **Адаптированная образовательная программа (АОП)** – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с инвалидностью), с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.
- **Задержка психического развития** — временное отставание развития психики или её отдельных функций.
- **Инклюзия** – это вовлечение в процесс каждого ученика с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий
- **Интегрированное обучение** – совместное обучение нормальных и «особенных» учащихся в общеобразовательном пространстве
- **Коррекционное обучение** — особый вид обучения, цель которого полное или частичное преодоление имеющихся у детей нарушений в развитии и обеспечение их потребности в личном росте и социализации.
- **Дизартрия** (от греч. издаю членораздельные звуки) — расстройство речи (артикуляции) при поражении продолговатого мозга (бульварный паралич), коры головного мозга и др.
- **Дисграфия** (аграфия) — частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.
- **Дискалькулия** (акалькулия) — нарушение формирования навыков счета вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.
- **Дислексия** (алекция) — частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера и обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.
- **Нарушения речи** – различные расстройства речевой деятельности, препятствующие полноценному речевому общению и социальному взаимодействию.
- **Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья** – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и/или психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и

препятствующие получению образования без создания специальных условий (273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012).

- **Общее недоразвитие речи (ОНР)** – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.
- **Особые образовательные потребности (ООП)** – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения.
- **Слабовидящие дети** – при органических поражениях зрительной системы или анатомического несовершенства органа зрения острота зрения находится в пределах от 0,05 до 0,4 на лучшем или единственном глазу в условиях оптической коррекции.
- **Специальными условия**, для получения образования обучающимися с ОВЗ – условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

2.5.	Список литературы и других источников, которые использовались консультантом для подготовки текста консультации.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <a href="http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-slaboslyshashhix-i-pozdnoogloxshix-obuchayushhixsya/">Реестр примерных основных общеобразовательных программ</a> Министерство образования и науки российской федерации .<a href="http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-slaboslyshashhix-i-pozdnoogloxshix-obuchayushhixsya/">http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-slaboslyshashhix-i-pozdnoogloxshix-obuchayushhixsya/</a></li><li>2.Алехина С.В., Дмитриева С.Л.Сравнительный анализ профессиональной позиции педагога в разных формах обучения//Психологическая наука и образование.-2011.-№3-С.35-43.</li></ol>
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г. Банч; пер. с англ. А.В. Рязановой // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-56.

4. Брызгалова С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14-20.

5. Грузинова Т. Дети с ограниченными возможностями: мифы, реальность, пути интеграции / Т. Грузинова // Директор школы. Экспресс-опыт. – 1999. – №4. – С. 59-64.

6. Гудонис В.П. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения / Гудонис В., Баркаускайте М. // Дефектология. – 2006. – №3. – С. 78 - 82.

7. Деятельность педагогов, учителей-предметников, классных руководителей при включении обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство. / Методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций // .-2014.-Москва.-227с.

8. Етранова О.Н. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. / Материалы научно-практической конференции // .-2011.-Москва-244с.

9. Известные педагоги и дефектологи <https://books.google.ru/books?id=eKgdBQAAQBAJ&pg=PA32&lpg=PA32&dq>

10. Кукушкин В.С. Специальная педагогика. Учебное пособие для вузов.- Москва.-2014.-547с.

11. Ульенкова У.В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы / У.В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 5-12.

12. Шибаева Д.Д. Реализация инклюзивного образования на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе. // в прямом доступе: <http://conf.uss.dvfu.ru/conferences/aktualnye-problemy-inojazychnogo-obrazov/section3/realizacija-inklyuzivnogo-obrazovaniya-n.html>

13. Образование без границ. Информационно-образовательный портал по инклюзивному и специальному образованию <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=121> Лекции (инклюзив)

2.6.	Фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность и место работы консультанта. Сфера его научных и практических интересов, основные публикации. Указывается контактный адрес электронной почты	Козлова Нина Васильевна, методист кафедры языков и литературы АКПКРО <a href="mailto:kozlovaakipkro@mail.ru">kozlovaakipkro@mail.ru</a>