

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет биологии, географии и химии  
Кафедра физиологии человека и методики обучения биологии

**КОМЛЕНOK КРИСТИНА СЕРГЕЕВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ  
ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ» В  
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование  
(с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы  
География и биология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. зав. кафедрой  
к.п.н., доц. Н.М. Горленко \_\_\_\_\_

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Т.В. Голикова \_\_\_\_\_

Обучающийся  
Комленок К.С. \_\_\_\_\_

Дата защиты 23.06.2017 Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2017

**ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**  
на выпускную квалификационную работу  
Комленок Кристины Сергеевны, выполненную по теме  
«Методика использования дифференцированных заданий в разделе «Общая  
биология» в условиях инклюзивного образования»

Выпускная квалификационная работа Комленок К.С. посвящена современной проблеме использования дифференцированных заданий в условиях инклюзивного образования в процессе обучения биологии (раздел «Общая биология»). Автор определил методические условия, в виде разработки дифференцированных заданий, для реализации инклюзивного образования по биологии в основной школе.

Автор ВКР в течение 2016-2017 учебного года анализировал группы детей с особыми образовательными потребностями и разрабатывал методику преподавания дифференцированных заданий в разделе «Общая биология».

Выпускная квалификационная работа выполнена на достаточно высоком уровне. Комленок К.С. провела ретроспективный анализ инклюзивного обучения в системе зарубежного и отечественного образования, выявила особенности организации инклюзивного образования, проанализировала состояние инклюзивного образования в МБОУ «БСОШ № 3» и, опираясь на данные анализа, разработала дифференцированные задания при изучении раздела «Общая биология» для групп детей с ОВЗ.

При выполнении и написании выпускной квалификационной работы Кристина Сергеевна проявила высокую степень самостоятельности и инициативности, показала умения анализа литературных источников, оценки современного состояния, осмысления и обобщения полученных результатов, способности к исследовательской деятельности, готовности к применению и использованию полученных результатов в реальной педагогической деятельности, проявила готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса.

Научная работа Комленок К.С. интересна для прочтения и имеет законченный характер. Все ее части написаны и оформлены в соответствии с ГОСТами, аккуратны и грамотны, актуальны. Таблицы выполнены достаточно качественно и корректно.

ВКР Комленок К.С. прошла процедуру рецензирования в системе «Антиплагиат» в отчете, которой указана оценка оригинальности – 80,8 %, соответствует предъявляемым требованиям и может быть оценена на «отлично».

Научный руководитель  
Т.В. Голикова, к. пед. н., доцент кафедры  
физиологии человека и методики обучения биологии



**Согласие**  
**на размещение текста выпускной квалификационной работы**  
**обучающегося в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева**

Я, **Комленок Кристина Сергеевна** разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра на тему: «Методика использования дифференцированных заданий при изучение раздела «Общая биология» в условиях инклюзивного образования» (далее ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

21.06.2014  
дата

  
подпись

Уважаемый пользователь! Обращаем ваше внимание, что система «Антиплагиат» отвечает на вопрос, является ли тот или иной фрагмент текста заимствованным или нет. Ответ на вопрос, является ли заимствованный фрагмент именно плагиатом, а не законной цитатой, система оставляет на ваше усмотрение.

## Отчет о проверке № 1

дата загрузки: 20.06.2017 08:58:54  
 пользователь: kristina.komlenok@mail.ru / ID: 4757942  
 отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»  
 на сайте <http://www.antiplagiat.ru>

### Информация о документе

№ документа: 9  
 Имя исходного файла: Комленок К.С. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА \_ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ\_ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.doc  
 Размер текста: 898 кБ  
 Тип документа: Не указано  
 Символов в тексте: 92041  
 Слов в тексте: 11755  
 Число предложений: 575

### Информация об отчете

Дата: Отчет от 20.06.2017 08:58:54 - Последний готовый отчет  
 Комментарии: не указано  
 Оценка оригинальности: 80.8%  
 Заимствования: 19.2%  
 Цитирование: 0%

Оригинальность: 80.8%  
 Заимствования: 19.2%  
 Цитирование: 0%

### Источники

Доля в тексте	Источник	Ссылка	Дата	Найдено в
5.65%	[1] История развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в за (1/2)	<a href="http://vulref.ru">http://vulref.ru</a>	15.05.2016	Модуль поиска Интернет
4.31%	[2] Рекомендации родителям, имеющим детей-инвалидов	<a href="http://vb.userdocs.ru">http://vb.userdocs.ru</a>	раньше 2011 года	Модуль поиска Интернет
4.3%	[3] Муниципальное бюджетное образовательное учреждение	<a href="http://d.120-bal.ru">http://d.120-bal.ru</a>	28.03.2016	Модуль поиска Интернет



## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	10
1.1. Ретроспективный анализ инклюзивного обучения в системе зарубежного и отечественного образования	10
1.2. Особенности организации инклюзивного обучения	30
ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ	40
2.1. Особенности организации инклюзивного обучения в МБОУ «СОШ № 3» Березовского района Красноярского края	40
2.2. Использование дифференцированных заданий при изучении раздела «Общая биология» в условиях инклюзивного образования	50
ВЫВОДЫ	75
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	76

## ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, законом «Об образовании в РФ», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка.

Право на образование принадлежит всем детям, включая детей инвалидов независимо от причин инвалидности. Обеспечение равных прав и равных возможностей для ребенка с отклонениями в развитии, прежде всего, возможность быть рядом с обычными сверстниками, возможность получить образование.

Существование обычных школ с установкой на инклюзию – самый эффективный способ борьбы с дискриминацией, формирования добрых отношений в школьных сообществах, построения общества, приемлемого для всех и обеспечения возможности всеобщего образования.

Что же такое инклюзивное образование? Инклюзивное (включенное) образование, инклюзия.

Инклюзия – это процесс интеграции детей в общеобразовательный процесс независимо от их половой, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, состояния здоровья, уровня развития, социально-экономического статуса родителей и других различий. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность качественного образования для всех на основе создания образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс только в отношении детей с особенностями психофизического развития, был заменен термином «инклюзивное образование», описывающий данный процесс в отношении всех детей.

Инклюзивное образование — подход, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности.

ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение» [10].

Полноценное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья реально только в том случае, если при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия, учитывающие специфику коммуникативной и когнитивной деятельности детей с различными видами заболеваний. Образование в современном мире рассматривается как важнейший фактор формирования нового качества развития экономики и жизни общества.

Следует отметить, что в научной литературе недостаточно обобщений по содержанию инклюзивного обучения в основной школе, анализа эффективности его научно-методического обеспечения. Анализ литературы показал противоречия между актуальной потребностью в преимуществах инклюзивного образования и недостаточной изученностью подходов и принципов инклюзивного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла как стадии непрерывного образования. Обнаружено противоречие между новыми тенденциями развития инклюзивного обучения и недостаточной разработанностью содержания инклюзивного обучения естественнонаучного цикла.

Объект исследования: учебно–воспитательный процесс по биологии в школе, включающий обучение учащихся с особыми образовательными потребностями.

Предмет исследования: методические условия реализации инклюзивного образования по биологии в условиях основной школы с применением дифференцированных заданий.

Гипотеза исследования: инклюзивное естественнонаучное образование в условиях основной школы будет более эффективным, если будет выделено содержание биологического материала, определены методы работы с учащимися с особыми образовательными потребностями, организованны

виды их деятельности и разработаны дифференцированные задания для освоения учебного содержания.

Цель исследования: разработать дифференцированные задания для учащихся при изучении раздела «Общая биология» в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические аспекты и проанализировать зарубежный и отечественный опыт проблемы становления инклюзивного образования учащихся по биологии.

2. Проанализировать современное состояние инклюзивного образования в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Березовская средняя общеобразовательная школа № 3» Красноярского края.

3. Разработать методику использования дифференцированных заданий при изучении раздела «Общая биология» в условиях инклюзивного образования.

Методы исследования:

- теоретические – анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях.
- эмпирические – педагогический эксперимент, наблюдение, беседы, моделирование, тестирование, статистическая обработка полученных данных.

Практическая значимость исследования:

1. Материал, представленный в выпускной квалификационной работе, может быть использован при обучении учащихся с ограниченными возможностями на уроках биологии в общеобразовательном учреждении.

2. Использование материала ВКР в разработке занятий для нетипично развивающихся детей, одновременно с типично развивающимися учащимися.

3. Помощь учителям в организации работы учащихся с особыми образовательными потребностями.

4. Повышение мотивации обучения и доступность изложения материала для детей с особыми образовательными потребностями.

Структура выпускной квалификационной работы отражает логику, содержание и результаты исследования, состоит из введения, двух глав, заключения, литературы и приложения. Основной объем 80 страниц. Содержание исследования иллюстрировано 6 таблицами, список литературы включает 45 источников.

# ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

## 1.1. Ретроспективный анализ инклюзивного обучения в мировой и отечественной практике

История инклюзии насчитывает более 200 лет, истоками развития инклюзии считается европейская педагогика, начиная с начала XIX века. Основоположником считается И.Г. Песталоцци (1746-1827) – его педагогические идеи говорили о необходимости и возможности обучения всех детей, 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 педагогическим идеям 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.

Германия начинает выдвижение своих идей с С. Гейнике (1727-1790), основоположника немецкой сурдопедагогике 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. В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов. Это и возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как на всех детей этой категории не хватает специальных учреждений; это возможности использования воспитательного потенциала семьи, которая обычно исключается из процесса воспитания при обучении детей в условиях

закрытой школы-интерната [16]. Многие учителя отмечали, 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. Специалистами обсуждаются в это время экономические и социокультурные аспекты этой проблемы. Предполагается, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. 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 [17]. Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

Введение в Германии инклюзивного обучения происходит достаточно медленно. Лишь каждый пятый ребенок с физическими, умственными, психосоциальными или эмоциональными проблемами посещает обычную школу. В стране законом регламентируется обязательное посещение школы детьми – инвалидами. Если ребенок отстает в учебе от своих сверстников, руководство школы приходит к выводу, что он имеет специальные образовательные нужды, и принимает решение о том, какую школу ему следует посещать (специальную или обычную, но предлагающую ученикам дополнительную образовательную помощь). Если родители отказываются переводить своего ребенка, то школьные власти могут обжаловать решение родителей в суде.

С 1850 г. опыт совместного обучения принимает Франция: А. 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. Комиссия, проверявшая впоследствии результаты совместного обучения,

констатировала, что присутствие глухих детей не мешает развитию слышащих, а уровень усвоения программы глухими и слабослышащими детьми мало чем отличается от уровня слышащих. Подчеркивалось, что слышащие дети не чуждались глухих.

Вопрос специального образования в Италии долгое время игнорировали. Только с 1928 года обязательное образование стало распространяться на незрячих и детей с нарушением речи (при условии, что у них нет других недостатков). Дети с физическими ограничениями должны были обучаться в специальных классах или учреждениях для малолетних преступников. Итальянская конституция 1948 года радикально изменила эту ситуацию. В соответствии со статьей 34 за инвалидами признается право на образование и работу [1]. Причиной интеграции детей-инвалидов в обычные классы была забота и ответственность за дальнейшее развитие и ответственность за дальнейшее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Во второй половине XIX в. интерес европейской педагогики к интегрированному обучению глухих и слепых детей в народной школе падает. Становится понятным, что для обучения детей с нарушенным развитием требуется особая педагогика, которая бы видела особенности развития этих детей, их особые образовательные и воспитательные потребности и соответственно этому особым образом строила процесс обучения и воспитания. Кроме того, создание специальных образовательных учреждений и обеспечение обязательного государственного образования силами квалифицированных педагогов в них для детей с ограниченными возможностями рассматривалось во второй половине XIX в. как новая, прогрессивная тенденция в образовании, нежели малоквалифицированная педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями в условиях массовой школы. Приоритет в развитии этой тенденции, которая вскоре стала общеевропейской, принадлежит скандинавским странам (1817 – в Дании принят Акт об обязательном обучении глухих; 1842 –

распространение закона о начальном образовании на детей с ограниченными возможностями в Швеции), первыми приступившим к созданию системы отдельных от массовой системы образования школ для детей с отклонениями в развитии. Таким образом сформировалась сегрегационная модель обучения детей с отклонениями в развитии.

Через сто с лишним лет европейское образование будет заново открывать для себя образовательную интеграцию и по-новому решать связанные с этим проблемы.

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.

Совместное обучение детей с отклонениями в развитии в зарубежных странах реализуется с начала 90-х годов прошедшего столетия. Его закрепление и распространение прошло два этапа – от интегрированной (70-80 гг. XX в.) до инклюзивной модели (90-е гг. XX в. по настоящее время). Однако внедрение данной концепции в практику образования и реализация концепции в качестве образовательной политики было подготовлено целым рядом событий политического, социального, этического характера, происходивших в европейских странах и в США в течение последних тридцати лет.

Законы, регламентирующие специальное образование в США, появились в стране в последние 30 лет. С 2001 года образовательная политика на федеральном уровне здесь регулируется документом «Ни один ребёнок не останется вне закона» («NoChildLeftBehindAct» – NCLB). Этот закон требует, чтобы к 2014 году успеваемость 100% школьников соответствовала образовательным стандартам.

Школы, не демонстрирующие на этом пути «прогресса за год», подвергаются наказанию – теряют государственное финансирование [5]. Не способность одной группы достичь поставленных для неё целей и задач може

т привести к тому, что вся школа попадает в чёрный список или окажется под пристальным контролем надзирающих органов. Тревога педагогов растет, как и неразбериха в отношении построения инклюзивного школьного сообщества. Наблюдаемые в настоящее время тенденции во многом препятствуют построению инклюзивных школьных сообществ в США. Менеджеризм школ и упор на успеваемость приводят к повышенной фрустрации настолько, что работники образования, не способны сфокусироваться ни на чем, кроме вопроса о том, достигнет ли их школа в этом году заданного распоряжениями органов образования прогресса.

Понимание значимости организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привело к смене (уточнению) терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США термина *inclusion* – включение. Значительное распространение в мире концепции «включения», стало возможным только в 90-е годы XX столетия.

Инклюзивное образование – это система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основанная на совместном обучении здоровых детей и детей-инвалидов. Вместе обучаясь, дети учатся вместе жить, стирая границы между здоровыми людьми и людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно толкованию энциклопедического словаря, «*inclusive*» означает «включение кого-либо, чего-либо в какое-то множество, явление» [7]. В педагогике свое толкование данного понятия – «основанный на совместном обучении, воспитании здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья».

Инклюзивное (франц. *Inclusif* – включающий в себя, от лат. *Include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую

дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает его доступность для всех в части приспособления к потребностям каждого ребенка, вне зависимости от состояния здоровья.

В «Саламанкской декларации лиц с особыми потребностями» (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994г) слово «инклюзивное» постоянно встречается со словом «образование». «Инклюзивное образование» – это образование доступное всем детям, включая детей с серьезными умственными и физическими недостатками [14].

Понятие «инклюзивное образование» сформировалось из убеждения о том, что образование является правом человека. Все имеют право на образование, независимо от индивидуальных качеств, особенностей или проблем.

Сегодня мировое сообщество опирается на то, что люди с инвалидностью имеют такие же права, как и все остальные граждане, они должны иметь равные возможности в реализации этих прав. Сегодня задача каждого отдельно и обществом – сделать так, чтобы все дети получили образование и жили максимально полноценно несмотря от возможностей своего здоровья.

Концепция инклюзивного образования основана на идеи «включающего общества», где все благоприятствует включению другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья) в активное и равноправное участие в социальной жизни, содействует интересам каждого, росту способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав [8]. Профессор Манчестерского университета П. Миттлер: «Включающее образование» – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраст,

этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад».

Международный опыт инклюзивного образования имеет свою долгосрочную историю. За последние годы зарубежными авторами написано много книг и опубликовано множество исследований, посвященных анализу процессов в инклюзивном образовании и его эффектам [16, с. 157]. Европейские государства сформировали определение и понимание инклюзивного образования, создали нормативно-правовую базу для доступного и обеспеченного специальными условиями образования детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе.

«На основе ряда тематических исследований Дайсон и др.» [2004] показали, что для того, чтобы школы стали инклюзивными, в них необходимо развивать обучение в соответствии с «экологией инклюзии». Экология инклюзии является фундаментальным понятием, объясняющим между специальным и инклюзивным обучением. Это понятие указывает на то, что школы несут ответственность за обеспечение такого параметра образовательной среды, как контроль за групповой динамикой в классе вместо фокусировки на диагнозе учащегося с ограниченными возможностями здоровья».

В 2003 году Департамент образования Англии выпустил новую программу действий в отношении детей с дополнительными образовательными потребностями. Цель ее – помочь детям с особыми потребностями в образовании реализовать свой потенциал путем повышения доступности образования, повышения стандартов преподавания и обучения, построения партнерских отношений между детьми, родителями и попечителями. В настоящее время в центре политики инклюзивного образования разработан министерством образования в 2004 году документ «Каждый ребёнок важен» (EveryChildMatters – ECM) [5]. Эта программа нацелена на профилактику и оказание своевременной, необходимой помощи, как меры, способной к 2020 году покончить с бедственным положением дете

й и позволить каждому ребёнку полностью раскрыть свой потенциал. В центре её внимания – борьба против «социальной эксклюзии – исключения человека из общества».

Историческое развитие российской системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья прошла долгосрочный и сложный путь от изоляции до инклюзии. Весь путь условно можно разделить на три этапа:

- начало XX века – середина 60-х годов – когда люди с ограниченными возможностями здоровья изолировались от общества;
- середина 60-х годов – середина 80-х годов – начались попытки интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь;
- середина 80-х годов – настоящее время – включение или инклюзия таких людей во все сферы жизни общества.

О современных элементах интегрированного обучения в России можно говорить с 60-х годов прошлого столетия, массовые российские школы практически всегда обучали детей со снижением слуха, зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Но 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 России традиционное отношение к людям с инвалидностью – именно разделение, отделение «нездоровых» от здоровых.

Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности.

По определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это «состояние полного физического, душевного, и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов».

В условиях массовой школы дети учатся и применяют приобретенные знания, умения и навыки по-разному. Тем не менее, образовательная цель общая – достижения всеми учениками определенного общественного статуса и утверждение своей социальной значимости. Поэтому, собрать всех слабовидящих (слабослышащих, с нарушениями речи, тех, кто отстает в психическом развитии) в одно учебное заведение или один специализированный класс и там учить их, не лучший. Потому что выпускники закрытых учреждений живут в другой модели общества и, выйдя из стен школы, не готовы к тому, что всю оставшуюся жизнь за ними не будут ходить пять педагогов, медик и психолог.

В середине XX века был задан отечественный ориентир в развитии инклюзивного процесса в образовании. Л.С. Выготский писал: «...глубоко антипедагогично правило, согласно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, углубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций». Он считал, что «чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [11, с. 52].

Раньше весь мир учил своих детей с ограниченными возможностями примерно по такому же принципу. Саламанская декларация (ЮНЕСКО, 1994

г.) дала старт новому подходу, ввела понятие инклюзии. И мир начал менять отношение к образованию в целом. Теперь в этот процесс, включается и Россия [10].

В 2012 Россия законодательно закрепила инклюзивное образование как «равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Это прогрессивный шаг в образовании России. Сегодня в России инклюзивное образование развивается в отношении детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Изучение опыта зарубежных стран показывает, что приоритетность инклюзивного образования не должна уничтожать другие варианты образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Но, без поддержки коррекционных педагогов инклюзия в общем образовании не станет качественным и устойчивым процессом ни когда.

Страна пытается прийти к цивилизованному миру. К тем устоям, жизненному укладу, ценностям, которые есть в передовых странах. Главными причинами, почему инклюзивное образование поддерживается в государстве – более емко провозглашается ценность самого человека, но всеми слоями общества, и не всеми одинаково. А если мы провозглашаем человека как ценность, то должны видеть не только человека, который имеет нормальные физические возможности, но человека вообще. Настало время воспитывать у молодого поколения совсем другое отношение к людям с ограниченными возможностями.

Интеграция, концепция интегрированного обучения получила признание «одной из стратегических задач развития специального образования». Главными достоинствами интеграции провозглашены возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками, и гармонично развиваться в соответствии с собственными возможностями. Социальный аспект подчеркивался особо. Отдельные исследователи указывали, что в некоторых регионах России интеграция имеет

вынужденный характер. Это происходит в тех случаях, когда из-за недостаточно развитой инфраструктуры специальных учреждений дети и подростки с различными нарушениями оказываются в общеобразовательной школе (детских садах).

Инклюзивные тенденции закрепились в отечественном образовании и приобрели статус официальной государственной политики. Это отражено в новом законе Российской Федерации «Об образовании» (от 29 декабря 2012 года). [44]

Образовательная политика России ориентирована на инклюзию как на принцип изменения социальных отношений в образовании. Государственная программа «Доступная среда» на 2012-2015 годы и Национальная стратегия действий в интересах детей до 2017 года определили основные направления изменений и задач. На фоне законодательного закрепления инклюзивного образования в Законе «Об образовании в Российской Федерации» профессиональный спор о возможности изменений общего образования в сторону инклюзивной по-прежнему остается крайне актуальным. Ведущими учеными, занимающиеся проблемами специального образования, высказывают серьезные опасения относительно правильности данной тенденции. «Тенденция к интеграционным подходам в систему специального образования возникает на российской почве под явным влиянием западных образцов. Однако не следует недооценивать того, что при отсутствии необходимой законодательной, экономической, социальной базы поспешное широкое внедрение интеграции, а тем более – попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование». Специалисты системы специального образования считают, что инклюзия разрушает систему, которая долго и тщательно формировалась, не одним поколением специалистов, но создаст им ни какой альтернативы.

Для примера развития интегрированного и инклюзивного образования можно выделить опыт российских регионов, в которых данная модель образования успешно развивается.

Так, в Самарской области целенаправленная работа по изменению системы специального образования началась с 2000 года. Образовательная политика региона формировалась по двум приоритетным направлениям:

1) обеспечение своевременного выявления и коррекции отклоняющегося развития;

2) создание в образовательных учреждениях условий, необходимых для внедрения интегрированных форм образования детей с отклонениями в развитии.

В данном регионе с 1 января 2005 г. в каждом территориальном управлении созданы так называемые территориальные агентства специального образования (ТАСО). ТАСО являются, по сути, неким накопителем ресурсов и координатором в сфере обеспечения интегрированных форм образования. Здесь концентрируются программно-методические ресурсы (учебно-методические комплекты, адаптированные к потребностям детей с различными нарушениями, наглядные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения); материально-технические ресурсы (специальное оборудование и аппаратура, приспособления и др.); кадровые ресурсы, в том числе педагоги-дефектологи для работы с малочисленными категориями детей (сурдопедагоги, тифлопедагоги). Здесь же имеется возможность организовать дополнительную специальную подготовку педагогов. Механизм обеспечения интегрированного образования через ТАСО выглядит следующим образом:

1. Ребенок с особыми образовательными потребностями перед поступлением в школу обследуется на ПМПК [40].

2. Родители выбирают общеобразовательное учреждение, в котором они хотели бы обучать своего ребенка, затем с заключением ПМПК обращаются в ТАСО.

3. Специалисты ТАСО с учетом рекомендаций ПМПК и пожеланий родителей формируют комплект необходимых для обучения ребенка ресурсов; материально-технические ресурсы направляются в образовательное учреждение.

4. ТАСО организует обучение педагогов, которым предстоит осуществлять обучение данного ребенка, выдает педагогу соответствующий пакет программно-методических материалов, обучает работать с данным пакетом.

5. ТАСО решает вопрос об организации необходимого ребенку сопровождения силами сотрудников образовательного учреждения или обеспечивает участие сотрудников ТАСО в работе консилиума, а также организует поддержку ребенка.

В Москве 28.04.2010 года был принят Закон г. Москвы № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», который впервые в отечественной законодательной практике определил инклюзивное образование как совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений. Этот документ стал основанием для разработки и проектирования необходимых изменений в системе образования Москвы, с одной стороны, обеспечил государственную поддержку инклюзивной политики, дал законодательное право для реализации инклюзивных принципов в образовании детей с ОВЗ, с другой стороны, поставил вопрос о профессиональной готовности к качественной их реализации. По данным Департамента образования в г. Москве на начало 2011/12 учебного года 94 общеобразовательные школы и 96 дошкольных образовательных учреждения реализуют инклюзивную практику. Дети с ОВЗ, обучающиеся в инклюзивных классах школ и группах дошкольных образовательных учреждений, проходят психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) для получения рекомендаций, на основании которых образовательное учреждение организует сопровождение ребенка специалистами, разрабатывает

индивидуальный учебный план, создает предметно-развивающую и реабилитационную среду.

По данным Департамента образования г. Москвы среди детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных учреждениях и имеющих заключения ПМПК, большая их доля, а именно 45 %, имеют психосоматические заболевания. Подростков с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (ОДА) и детского церебрального паралича (ДЦП) – 16 %, 12 % – нарушения речи. Среди детей с ОВЗ, включенных в дошкольные образовательные учреждения, большая доля (21%) имеют интеллектуальные нарушения, 18 % – нарушения слуха, 16 % – ОДА, в том числе ДЦП, 14 % – нарушения зрения, 12 % – нарушения речи.

Развитие инклюзивной практики в образовательных учреждениях г. Москвы носит плановый характер, включающий создание комплексных условий организации инклюзивной образовательной среды для совместного образования детей возрастной нормы и детей с ОВЗ.

В ряде регионов РФ (Республика Чувашия, Псковская, Калининградская и Ростовская области) специальные (коррекционные) образовательные учреждения были определены ресурсными центрами по развитию инклюзивных процессов и организации психолого-педагогической поддержки процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах.

Например, в Псковской области большая часть детей с ОВЗ, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью, обучаются в муниципальных общеобразовательных учреждениях. Причиной обучения детей с ОВЗ в системе общего, а не специального образования, в большинстве случаев является нежелание родителей расставаться с детьми, даже если специальная школа-интернат находится с ними в пределах одного района.

Конкретным примером деятельности модели ресурсного центра в Опочецком районе области. Традиционно, дети с интеллектуальной недостаточностью обучались в специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида, рассчитанной на 120 детей. Но 23 ребенка с

интеллектуальной недостаточностью, по желанию родителей, посещали муниципальные школы района. В 2008 году приказом Государственного управления образования была открыта экспериментальная площадка «Новая модель взаимодействия специального и общего образования по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, в варианте сетевого взаимодействия 4 средних, 5 основных муниципальных общеобразовательных учреждений и одного дошкольного образовательного учреждения».

Были обозначены задачи площадки:

- обеспечение доступности и качества образования детей с ОВЗ в соответствии с требованиями российского законодательства и запросами граждан;
- создание системы консультационных пунктов и сетевого сообщества на базе учреждения специального образования;
- реализация индивидуальных образовательных программ в соответствии с потребностями каждого ребенка во всех школах района;
- повышение профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в общеобразовательной школе;
- обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребёнком, оказанием поддержки;
- изменение отношения общества к людям с ОВЗ.

Для выполнения поставленных задач, были определены основные направления работы:

- психолого-педагогическое сопровождение педагогов общеобразовательных школ, работающих с детьми с ОВЗ;
- организация психологической, педагогической и социальной работы с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ;
- организация психологической и социальной работы по принятию ребенка с ОВЗ местными жителями, родителями всех учащихся и т.д.

Своеобразие представленной модели специального образования заключается в создании сетевого сообщества дистанционного обучения специалистов сопровождения на базе специальной коррекционной школы. В школе-интернате создан консультационный центр для педагогов и других специалистов Опочецкого района по обучению и сопровождению детей с нарушениями интеллектуального развития в общем образовании. Педагоги СКОУ организуют и проводят циклы семинаров, педагогические советы, индивидуальные консультации с учителями, не имеющими специального дефектологического образования, работающими с детьми с ОВЗ. Психолого-педагогическая поддержка осуществляется как в очной, так и в заочной форме: педагоги общеобразовательных школ посещают открытые уроки в специальной (коррекционной) школе, а педагоги СКОУ организуют методическую поддержку по разработке индивидуальных планов включения детей с интеллектуальной недостаточностью в систему общего образования. Пользуясь оснащенностью всех учебных учреждений района компьютерным оборудованием, создано и успешно функционирует сетевое педагогическое сообщество – педагоги самых отдаленных школ имеют возможность задать вопросы и проконсультироваться по любым вопросам организации обучения детей с ОВЗ. Результатом сетевого взаимодействия стало:

- определение в каждой школе координатора группы сопровождения;
- разработка четкой стратегии профессиональной подготовки и психолого-педагогической поддержки педагогов;
- активное привлечение родителей к участию в процессе обучения и воспитания, разработке и согласованию индивидуального плана образования их ребенка;
- сотрудничество с общественными организациями людей с инвалидностью.

В Республике Чувашия наряду с дифференцированной сетью специальных (коррекционных) образовательных учреждений, предназначенных для организации обучения детей с различными наруше

ниями в развитии, развиваются процессы интеграции и инклюзии детей в общеобразовательную среду.

Одной из новых форм интегрированного образования и новой формой взаимодействия систем образования и социальной защиты населения Республики стало открытие на базе РГОУ «Кугесьская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» двух классов, в которые пришли 12 детей из Кугесьского детского дома-интерната для умственно отсталых детей (по Соглашению между Минобразования и Минздравсоцразвития Республики Чувашии).

1 сентября 2010 года в Республике была открыта РГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 2», объединившая на одной территории классы для детей с тяжелыми нарушениями речи и с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Кроме того, в целях совершенствования системы общего и специального (коррекционного) образования и расширения спектра, оказываемых образовательных, в том числе специальных (коррекционных), услуг, в структуре школы открыты два республиканских центра – центр дистанционного образования и ресурсный центр сопровождения инклюзивного образования.

Таким образом, поэтапное сближение региональных систем общего и специального (коррекционного) образования позволило выявить противоречия, существующие на современном этапе развития общего, интегрированного и инклюзивного образования и попытаться их преодолеть; разработать ряд документов, регулирующих эти отношения (договор между школами, родителями); выявить потребности учителей общеобразовательных школ в вопросах обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и разработать систему повышения их квалификации. Успешность этого опыта дает надежду на то, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям.

Всего в Красноярском крае проживает 26262 ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Из них 18115 — это дети школьного возраста, 8147 — дошкольники. Из общего количества детей 10873 школьника и 7105 детей дошкольного включены в систему инклюзивного образования – это 68 % от общего числа.

В Красноярском крае на 23 сентября 2017 в системе инклюзивного образования задействованы 68 % детей с ограниченными возможностями здоровья, данные были предоставлены первым заместителем министра образования Красноярского края Н.В. Анохиной на заседании комитета Законодательного собрания по образованию, культуре и спорту.

Она в своем докладе выделила период с 2011 по 2015 годы, когда в Красноярском крае увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья на 16 % — это более чем на 1700 человек. Увеличение числа детей с ограниченными возможностями в школах, образование которых организовано совместно с детьми, не имеющими нарушений развития, ставит перед образованием задачи для без барьерной среды и поиска современных образовательных технологий. В связи с этим в министерстве образования совместно с педагогами, учеными, родителями и общественными организациями была организована разработка проекта концепции, развития инклюзивного образования.

В рамках концепции и на базе уже существующих программ в Красноярском крае усовершенствовано психолого-медико-педагогическое сопровождение детей. На сегодняшний день в крае существует 59 педагогических комиссий, 46 из них функционируют на постоянной основе, еще 9 – создаются в момент комплектования классов. В целом же в системе образования работают 1367 специалистов, которые ориентированы именно на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, в регионе действует сеть общеобразовательных организаций, которые реализуют образовательные программы для инклюзивного образования.

В планах министерства Красноярского края в 2017 – за счет федеральных и краевых средств создать доступную среду для детей с ограниченными возможностями в 116 образовательных учреждениях края дополнительно к тем, которые уже есть.

Также в плане разработанной концепции — переподготовка и подготовка специалистов, которые бы осуществляли сопровождение детей в инклюзивном процессе. Кроме того, одним из основных направлений также является формирование инклюзивной культуры в обществе с помощью социальных проектов и взаимодействия со СМИ, общественными организациями и родителями.

Концепция развития инклюзивного образования в Красноярском крае разработана на период с 2015 по 2017 годы. При этом финансирование мероприятий концепции предполагается за счет уже существующих проектов, которые реализуются в регионе. Н.В. Анохина также напомнила, что, прежде всего это субвенция на обеспечение образовательного процесса в муниципальных образовательных учреждениях.

Анохина подметила, что средства субвенции рассчитаны с учетом тех особенностей детей, которые они имеют. Например, если обычный ребенок обеспечивается в 21 303 рубля, норма заложена в субвенции, то, например, для образования ребенка с нарушением зрения эти средства составляют в районе 260 тысяч рублей. Мы понимаем, что стоимость обучения таких детей в разы дороже, но средства предусмотрены. Профильный комитет поддержал разработанную концепцию, а также рекомендовал предложить правительству в кратчайшие сроки утвердить ее для того, чтобы министерству образования стало «проще работать и докладывать о работе в рамках концепции».

Дискуссии на тему инклюзивного образования идут давно. Опасения учителей понятны: когда в общеобразовательном классе находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья, от учителя требуется совсем другой уровень профессионализма.

Другой уровень потребуется и от структуры образовательного процесса, его организации. Учитель, его функции, знания, возможности должны очень сильно поменяться. Минимальные требования к базовому стандарту действительно не пропишешь для каждого, они общие, и учитель должен стандарт выдать всем детям. Значит, надо учиться выдавать стандарт совсем по-другому. Не стандартно.

В ходе эксперимента, который сейчас идет по всей России, предстоит точно понять, каких детей стоит переводить на инклюзивное обучение, каких – вообще нельзя. Какие средства нужно потратить, чтобы создать для всех детей страны условия для совместного обучения, какие образовательные программы скорректировать и многое-многое другое.

Инклюзивный подход основывается на идеи создания единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты каждого из ее участников. Инклюзивные школы – это школы, в которых процесс обучения и условия работы учитывает потребности всех детей, реализуя установку, что все дети способны учиться.

Образовательное пространство – существующее в социуме «место» имеющее определенные размеры и обязательные атрибуты образовательного назначения, к ним относятся лица, оказывающее и получающие эти услуги, носители и источники содержания образования, образовательные учреждения, материально-техническая база образования, разнообразные средства обучения. Образовательное пространство можно рассматривать как поле потенциальных возможностей, позволяющих личности удовлетворить свои образовательные потребности, выбрать в нем индивидуальный маршрут

Инклюзивное обучение не является обязательным для детей с ограниченными возможностями здоровья, но в то же время обучение в условиях образовательной инклюзии позволяет ребенку с ОВЗ максимально сохранить свое привычное социальное окружение, что благотворно влияет на

процесс формирования личности. Благодаря инклюзивному обучению часть особых детей, посещая ближайшую массовую школу, сможет, не разлучаясь с семьей, как это бывает, когда ребенок учится в специальной школе-интернате, это важно. Без семьи ребенок лишается самого главного фактора развития – внимания, ласки, общения с семьей каждый день, родительского тепла.

Инклюзия ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство массовой школы является выходом, сопровождения ребенка без изоляции его из семьи и общества.

Инклюзия признана более развитой, гуманной и эффективной системой образования не только для детей с особыми образовательными потребностями, но и здоровых детей. Каждый имеет право на образование независимо от соответствия или несоответствия критериям школьной системы. Школа выполняет не только образовательные функции, но и является основной сферой жизнедеятельности ребенка. Через принятие и уважение индивидуальности каждого происходит формирование личности. В школе ученики находятся в коллективе, учатся взаимодействовать друг с другом, выстраивать взаимоотношения, творчески решать образовательные проблемы совместно с учителем. Можно с уверенностью сказать, что инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, вырабатываются такие качества как гуманность, толерантность, готовность прийти на помощь.

## 1.2. Особенности организации инклюзивного обучения

По статистике, каждый одиннадцатый житель России имеет ту или иную форму инвалидности. А это 13 миллионов человек с особенностями физического, психического или интеллектуального развития различной степени: врожденные или приобретенные в течение жизни нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, состояния психики, умственного развития. Они нуждаются в специально приспособленных условиях жизни, а также обучения и зачастую требуют посторонней помощи.

В настоящее время 1,6 млн детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от их общего числа), относят к категориям лиц с ограниченными возможностями здоровья: из них 277,7 тысяч человек обучаются в специальных образовательных учреждениях, 203 тысяч человек – в общих классах образовательных учреждений [32]. Как показывала практика, идею инклюзивного обучения поддерживают родители и родительские организации «особенных детей»; остальная часть общества (педагогическая общественность, родители нормально развивающихся детей) относятся к данному процессу чрезвычайно осторожно.

Московская школьница провела опрос в своей обычной школе: «Согласитесь ли вы, чтобы рядом с вами учился ребенок-инвалид?». Результат получился неожиданный: 80% детей ответили, что согласны, а 80% родителей и учителей – нет [2].

Кроме того, реализация концепции инклюзивного обучения изначально содержит в себе ряд противоречий и проблем, которые достаточно сложно разрешить с организационной точки зрения. Это касается не только источников финансирования общего и специального образования, но и подготовки, переподготовки специалистов и их трудоустройства; установления образовательного ценза для «особенных» детей и подростков в условиях массового обучения, академическая составляющая методического обеспечения процесса обучения; целесообразности введения дифференциации внутри общеобразовательной школы и т.д.

В школах Красноярска развивается инклюзивное образование.

На сегодняшний день в инклюзивную образовательную сеть Красноярска войдет около 100 школ и детских садов, по сообщению пресс-службы управления образования города от 26 мая 2017 года.

Главная задача – расширение сети учреждений, систематизация имеющегося опыта, создание четкого алгоритма действий, который позволит родителям обучать и социализировать ребенка с особыми потребностями. В настоящее время утвержден федеральный государственный образовательный

стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья, его реализация начнется в следующем учебном году. Также формируется профессиональный стандарт педагога, проводится повышение квалификации педагогов по инклюзивному образованию.

Один из лидеров красноярского образования в вопросах, связанных с обучением особых детей, – лицей № 11. С 2006 года на базе учреждения реализуется проект «Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья». В рамках проекта на базе лицея особые ученики совместно с обычными детьми получают дополнительное образование. Некоторые ребята – участники проекта – со временем полностью перешли на обучение в лицей. На сегодняшний день в учреждении обучается 23 ребенка-инвалида, из них 9 человек учатся инклюзивно. Специально для работы с ними 9 педагогов прошли курсы повышения квалификации.

Психологами выделено несколько классификаций детей с ОВЗ (см. табл. 1):

Таблица 1

Основные категории аномальных детей  
(по классификации В.А. Лапшина и Б.П. Пузанова) [35]

Группы детей	Характеристика групп
С нарушением слуха	дети, имеющие стойкое двустороннее нарушение слуховой функции, при котором речевое общение с окружающими посредством устной речи затруднено
С нарушением зрения	расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи
С нарушением речи	Расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи
С нарушением опорно-двигательного аппарата	характеризуются нарушениями скоординированности, темпа движений, ограничение их объема и силы
С умственной отсталостью	стойкое нарушение познавательной деятельности вследствие органических повреждений головного мозга
С задержкой психического развития	у детей отмечается низкий уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженная способность к приему и переработке информации, недостаточная

	сформированность операций анализа, сравнения, синтеза, отвлечения и обобщения
С нарушением поведения и общения	гиперподвижность, раздражительность и агрессивность, конфликтность, систематические прогулы занятий, но и выраженным девиантным поведением
С комплексными нарушениями психического развития, с так называемыми сложными дефектами	у детей нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков

Л.С. Выготский разделил детей с ОВЗ на восемь групп:

- I. С задержкой психического здоровья;
- II. С нарушениями интеллекта;
- III. С нарушением слуха; С нарушениями зрения;
- IV. С нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- V. С нарушениями речи;
- VI. С расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения;
- VII. С множественными нарушениями [11].

Перечисленные, классификации детей характеризует современное общество. Школьники учатся и используют знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. В школах каждый ребенок должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями, которые помогут ему достичь лучших результатов в учебе. Детям с особенностями развития сегодня вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, напротив получить более качественное образование и лучше адаптироваться к жизни они смогут в обычном детском саду, школе, учреждении дополнительного образования, институте и т.д. Здоровым же детям это позволит развить толерантность и ответственность [7].

На сегодняшний день разработана Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для

детей с ОВЗ направлена на обеспечение права таких детей, на образование. Это возможно лишь при решении ряда задач:

- Введение в образовательное пространство всех детей с ОВЗ вне зависимости от тяжести их проблем, то есть исключения самой возможности определения ребенка как «необучаемого»;
- Создание индивидуальных программ;
- Гарантированного оказания систематической специальной помощи детям с ОВЗ;
- Обеспечения ребенку с ОВЗ, не только овладения академическими знаниями, умениями и навыками, но и развития жизненной компетенции, возможность стать более активным, не зависимым и приспособленным к реальной каждодневной жизни.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми СФГОС, всех учащихся делят на следующие категории:

- глухие дети;
- слабослышащие дети;
- слепые дети;
- слабовидящие дети;
- дети с нарушениями речи;
- дети с двигательными нарушениями;
- дети с задержкой психического развития;
- умственно отсталые дети;
- дети с расстройством аутистического характера.

Разрабатываемый для каждой категории детей с ОВЗ Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт должен стать инновационным инструментом развития российской образовательной системы, позволяющим:

- Максимально расширить охват детей с ОВЗ образованием, отвечающим их потребностям;

- Обеспечить каждому ребенку с ОВЗ конституционное право на школьное образование вне зависимости от тяжести нарушения развития, возможностей освоения цензового образования; вида учреждения, где он получает образование;

- Гарантировать ребенку с ОВЗ удовлетворение общих с обычными детьми и особых образовательных потребностей, создать им оптимальные условия для реализации реабилитационного потенциала;

- Обеспечить на практике возможность выбора стандарта образования, адекватного возможностям ребенка, отвечающего желанию семьи и рекомендациям специалистов, предоставив при этом семье полноту информации о диапазоне возможных достижений ребенка при выборе того или иного варианта стандарта;

- Обеспечить на всей территории Российской Федерации сопоставимое качество образование детей с ОВЗ;

- Эволюционно перейти от двух параллельных к единой национальной системе, обеспечив механизм взаимодействия общего и специального образования и сделав регулируемым процесс совместного обучения нормально развивающихся детей с детьми с ОВЗ;

- Обеспечить детям с ОВЗ равную со здоровыми сверстниками возможность беспрепятственно переходить из одного образовательного учреждения в другое;

- Создать условия и стимулировать инновационное развитие отечественной образовательной системы, модернизацию механизмов взаимодействия систем и специалистов общего и специального образования.

Для каждой категории детей с ОВЗ разработан вариант стандарта, отвечающий их общим и особым образовательным потребностям, диапазону возможных различий в уровне развития:

Цензовый уровень: ребенок получает цензовое образование – в целом соответствует уровню образования здоровых сверстников, – находясь в их среде и в те же календарные сроки. Он полностью включен в общий

образовательный поток (инклюзия) и к моменту окончания школы, получают такой же документ об образовании, предполагая при этом и удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ как «академическом» компоненте, так и в области жизненной компетенции.

Ценовый уровень: ребенок получает ценное образование, сопоставимое по уровню его «академического» компонента с образованием здоровых сверстников, но в более пролонгированные календарные сроки и находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития.

Не ценный уровень: такой вариант не предполагает освоения ценного уровня образования. Ребенок получает образование, не сопоставимое по конечному результату с образованием здоровых сверстников. В структуре содержания его «академический» компонент редуцирован в пользу расширения области развития жизненной компетенции. Образовательной является организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей, при необходимости индивидуализируется и содержание основной программы обучения.

Индивидуальный уровень конечного результата школьного образования: ребенок получает образование, уровень которого определяется, прежде всего, его индивидуальными возможностями. Занятия проводятся только по индивидуальной программе максимальное углубление в область развития жизненной компетенции.

Не зависимо от того, какой уровень образования будет получать ребенок, находясь среди здоровых сверстников, для ребенка с ОВЗ среда и рабочее место организуются и приспособляются для развития конкретного ребенка.

При разработке проектов СФГОС для каждой категории детей с ОВЗ требуется определить, какие варианты стандарта могут быть востребованы. Применительно к каждому выбранному варианту СФГОС должны быть представлены:

- требования к уровню образования, который в итоге получает ребенок;
- требования к структуре основной образовательной программы (соотношению компонентов «академического» и «жизненной компетенции»);
- требования к результатам образования на каждой его ступени;
- требования к условиям получения образования.

Так как цель образования детей с ОВЗ едина – введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства, то и структура основной образовательной программы должна быть единой, хотя результаты образования могут быть различаться по уровню. Поэтому в структуре образования детей с ОВЗ во всех вариантах стандартах выделить семь областей образования.

Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: «академический» и «жизненной компетенции», в каждой содержательной области образования должны быть отражены обе, неотъемлемые и взаимодополняющие, стороны образовательного процесса:

Язык – знания о языке и речевая практика.

Математика – знание математики и практика применения математических знаний.

Естествознание – знания о человеке и практика взаимодействия с окружающим миром.

Человек – знания о человеке и практика личностного взаимодействия с людьми.

Обществознание – знания о человеке в социуме и практика осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, взаимодействия с близкими и дальним социальным окружением; практика трудового взаимодействия.

Искусство – знания в области искусств и практика художественных ремесел.

Физическая культура – знание о человеке, своих возможностях и ограничениях и практика здорового образа жизни, физического самосовершенствования.

В образовании ребенка с ОВЗ особое значение придается развитию его жизненной компетенции. Соотношение «жизненной компетенции» и «академического» отражает специфику каждой области образования в каждом варианте стандарта и для каждой категории детей с ОВЗ. Это соотношение, по сути, отражает степень активности ребенка и независимости жизни, к которой мы готовим ребенка, исходя из представлений о его возможностях и ограничениях.

«Академический» компонент рассматривается как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом предполагая, что впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного нужные ему знания, умения и навыки для личного, профессионального и социального развития. Соответственно полученные знания не ограничиваются применимостью «здесь» и «сейчас». Поэтому при разработке «академического» компонента в каждой из семи содержательных областей образования применяется логика сознательного разумного превышения актуальных возможностей и потребностей ребенка: обучение ведет за собой развитие. Это принцип един для всех вариантов стандарта.

Компонент «жизненной» компетенции рассматривается в структуре образования как овладения знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимых ребенку с особыми образовательными потребностями в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями направлено на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При разработке содержания «жизненной компетенции» принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку, т е может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие. Логика ориентации на актуальный уровень

психического развития ребенка и опережающее усложнение среды его жизнедеятельности. И здесь остается единой для всех вариантов стандарта. При этом роль компонента «жизненной компетенции» варьируется и закономерно возрастает в вариантах стандарта, не предполагающих освоение ребенком уровня цензового образования.

## ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

### 2.1. Особенности организации инклюзивного обучения в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении

«Березовская средняя общеобразовательная школа № 3»

Образовательное учреждение МБОУ «Березовская средняя общеобразовательная школа № 3» – это образовательное учреждение Березовского района Красноярского края [29].

Дата создания образовательной организации сентябрь 1978 года. Месторасположение учреждения по адресу Красноярский край, Березовский район, поселок городского типа Березовка улица Дружбы 1в. Учредитель данной организации: Муниципальное образование – Березовский район Красноярского края. Функции и полномочия учредителя осуществляет муниципальный отдел образования и администрации Березовского района.

Управление школой осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

Компетенция Учредителя по управлению Школой определяются действующим законодательством и Уставом школы [<http://бсош3.рф>].

В данном образовательном учреждении в 2016-2017 учебном году обучается 790 детей. Образовательное учреждение практикует такую форму обучения, как домашнее.

Домашнее обучение – по заключению врачебной комиссии, которая рекомендует домашнее обучение и указывает временной промежуток обучения по данной форме.

В БСОШ № 3 на домашнем обучении состоят 5 школьников, из которых 3 обучаются в начальной школе (1-4 классы), а 2 учащихся в старшей школе (5-11 классы).

Также реализуется инклюзивное обучение. Общее количество детей 105 или 13,3% от общего числа учащихся:

Начальная школа – 68 или 8,6%

Старшая школа – 37 или 4,7%

Инклюзивное образование в МБОУ «БСОШ № 3» осуществляется через следующие модели:

1. Полная инклюзия – обучающиеся с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) самостоятельно посещают образовательное учреждение, обучаются со сверстниками, не имеющими нарушения в развитии, и обучаются по адаптированной образовательной программе (АОП), в соответствии с учебным планом, а также могут посещать кружки, клубы, внеклассные, общешкольные мероприятия, праздники, развлечения и др. соответствует – очной форме обучения (полноценный график посещения образовательной организации, при отсутствии противопоказаний к интернатной форме пребывания, например, судорожных припадков, психотических расстройств и др.);

2. Частичная инклюзия – обучающиеся с ОВЗ совмещают обучение по индивидуальному учебному плану с посещением образовательного учреждения и обучаются по АОП, по индивидуальным планам, согласованию с родителями (законными представителями), а также посещают индивидуальные занятия в образовательном учреждении, участвуют в режимных моментах, праздничных мероприятиях, развлечениях совместно с детьми, не имеющим нарушений в развитии, если это не противоречит рекомендациям ПМПК( консилиум образовательного учреждения) [40]. Соответствует – очно-заочная форма обучения, с (постепенным) включением в урочную и внеурочную деятельность (надомное обучение, при наличии у ребёнка-инвалида рекомендаций врачебной комиссии, либо гибкий график посещения, учитывающий психофизиологические возможности и индивидуальные особенности ребёнка, предусматривающий его социализацию посредством привлечения к учебной деятельности и внеклассным мероприятиям).

При работе с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, необходимо применять особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. В нашей школе созданы условия специального пространства, включающего в себя наличие комплексной инфраструктуры учреждения, квалифицированных кадров, владеющих специальными методами и технологиями коррекционного обучения и воспитания. Грамотное сочетание педагогами школы традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся, воспитанников познавательной активности, творческих способностей, школьной мотивации в учебно-воспитательном процессе.

Образовательным учреждением осуществляется доступная среда для всех участников образовательного процесса, который опирается на восемь основных принципов:

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, тем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Для того, чтобы ребенок получил статус ОВЗ необходимо предоставить в образовательное учреждение заключение территориальной психологическо-медико-педагогической комиссии (ПМПК), в нее входят специалисты:

- руководитель ПМПК;

- заместитель руководителя;
- психиатр;
- невролог;
- логопед;
- психолог;
- дефектолог;
- врач – педиатр.

Специалисты выдают коллегиальное заключение, в котором даны рекомендации: обучение по АОП с учетом особенностей психофизического развития, уровень образования, форма получения образования, степень включенности в образовательный процесс, указан вариант ФГОС НОО с ОВЗ. Учитывая данные ПМПК можно выделить следующие группы детей, обучающихся в МБОУ «БСОШ № 3» с рекомендованными вариантами обучения (см. табл. 2).

Таблица 2

Группы детей с особыми образовательными потребностями,  
обучающиеся в МБОУ «Березовская СОШ № 3»  
Красноярского края

Группы учащихся	Класс	Количество учащихся	Вариант программы обучения	Включения
Дети с речевыми нарушениями	1, 2, 3, 4, 5, 7	82	5.1	классное обучение
Дети с задержкой психического развития	1, 2, 4, 5, 6, 9	8	6.1	классное обучение
Дети с умственной отсталостью	1	1	7.1	классное обучение
Дети с неуточненными заболеваниями	2, 4, 5, 6	14	Адаптированная образовательная программа	классное обучение
Всего:				105

Дадим характеристику групп учащихся с особыми образовательными потребностями, проходящих обучение в МБОУ «БСОШ № 3».

Так, больше всего детей зарегистрировано с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Школьники обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (вариант 5.1 / 5.2 АООП НОО обучающихся с ОВЗ) [41].

Медицинские показания: фонетико-фонематическое и фонетическое недоразвитие речи с нарушением всех компонентов языка, нарушения чтения и письма. Таким учащимся свойственны диагнозы:

- дизартрия – это нарушения в произношении слов из-за недостаточной иннервации (связь тканей и клеток с нервными окончаниями) речевого аппарата. При этом наблюдается ограниченная подвижность губ, языка, мягкого нёба и других органов речи, что затрудняет артикуляцию (произношение);

- алалия – грубое недоразвитие или полное отсутствие речи, вызванное органическими поражениями корковых речевых центров головного мозга, произошедшими внутриутробно или в первые 3 года жизни ребенка. При алалии отмечается позднее появление речевых реакций, бедность словарного запаса, нарушение слоговой структуры, звукопроизношения и фонематических процессов. Ребенок с алалией нуждается в неврологическом и логопедическом обследовании. Психолого-медико-педагогическое воздействие при алалии включает медикаментозную терапию, развитие психических функций, лексико-грамматических и фонетико-фонематических процессов, связной речи;

- афазия – расстройство ранее сформированной речевой деятельности, при котором частично или полностью утрачивается способность пользоваться собственной речью и/или понимать обращенную речь. Проявления афазии зависят от формы нарушения речи. Больные с афазией нуждаются в обследовании неврологического статуса, психических

процессов и речевой функции. При афазии проводится лечение основного заболевания и специальное восстановительное обучение;

- ринолалия – расстройства артикуляции и голосообразования, обусловленные дефектами строения и функционирования речевого аппарата. Характеризуется грубыми искажениями звукопроизношения, назализацией согласных и гласных звуков, вторичным нарушением фонематических процессов и письменной речи, недоразвитием лексико-грамматической стороны речи. Диагностическое обследование при ринолалии включает консультацию отоларинголога, челюстно-лицевого хирурга, логопеда для выявления анатомических и функциональных дефектов артикуляционного аппарата и степени нарушения всех сторон речи. С целью преодоления ринолалии может проводиться хирургическое, физиотерапевтическое, ортодонтическое лечение; психотерапия, логопедическая работа;

- заикание – это нарушение плавности и ритма речи. Возникает из-за судорог мышц речевого аппарата, сопровождающихся нарушением дыхания, изменениями в высоте и силе звука и пр. От него страдают 1% взрослых и 2—3% маленьких жителей нашей планеты. Мальчики, кстати, в четыре раза чаще, чем девочки. Чаще всего заикаться начинают в раннем детстве (2—5 лет) — в это время у малыша максимально активно формируется фразовая речь, а значит, именно речевая функция становится наиболее уязвимой областью психики. Поэтому любые нарушения в функционировании нервной системы могут вызвать поломку речи;

- дислексия – одна из распространенных проблем обучения у детей, которая проявляется специфическим расстройством чтения. Причину возникновения данного заболевания связывают с неврологическими расстройствами генетической природы. Человек, страдающий дислексией, затрудняется овладеть навыками чтения и письма;

- дисграфия – нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма.

Данное нарушение является препятствием для овладения учениками грамоты и грамматики языка;

- общее недоразвитие речи (ОНР) 1-2 уровней - нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Проявления ОНР зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьировать от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. ОНР выявляется в ходе специального логопедического обследования. Коррекция ОНР предполагает развитие понимания речи, обогащение словаря, формирование фразовой речи, грамматического строя языка, полноценного звукопроизношения и т. д.

Следующая группа школьников – это обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР) [37]. Они проходят обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1 / 7.2 АООП НОО обучающихся с ОВЗ). Показания: нарушение нормального темпа психического развития у детей до 9 лет, когда отдельные психические функции отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. Возможные диагнозы:

- специфические расстройства развития учебных навыков;
- лёгкое/умеренное когнитивное расстройство.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (УО).

Обучение по вариатам АООП НОО (в зависимости от уровня интеллектуального развития):

Школьники с ЛУО (лёгкая умственная отсталость) – обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 1 АООП обучающихся с УО) [18].

Школьники с УУО (умеренная умственная отсталость), ТУО (тяжёлая умственная отсталость), ГУО (глубокая умственная отсталость), ТНМР (тяжёлые множественные нарушения развития) – обучение по специальной индивидуальной программе развития, составленной с учётом адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (имеющих тяжёлые и множественные нарушения развития) (вариант 2 АООП обучающихся с УО).

Для детей с выраженными формами умственной отсталости, имеющих тяжёлые нарушения сенсорики и крупной моторики (паралич, слепоглухота), СИПР (специальная индивидуальная программа развития) должна быть направлена на развитие навыков альтернативной коммуникации и формирование элементарных навыков самообслуживания [15].

Дети с неуточненными заболеваниями.

Включены смешанные состояния, причинно связанные с мозговыми нарушениями, обусловленными первичной болезнью головного мозга, системным заболеванием, вторично поражающим головной мозг, воздействием экзогенных токсичных веществ или гормонов, эндокринными расстройствами или другими соматическими заболеваниями.

Органический галлюциноз.

Расстройство с устойчивыми или рецидивирующими галлюцинациями, обычно зрительными или слуховыми, которые возникают при ясном сознании и могут (не всегда) осознаваться больным как таковые. Может отмечаться бредовая трактовка галлюцинаций, но бред не доминирует в клинической картине; понимание окружающего может быть сохранено.

Органическое галлюцинаторное состояние (неалкогольное).

Органическое кататоническое состояние.

Расстройство с ослаблением (ступор) или увеличением (возбуждение) психомоторной активности, ассоциируемое с кататоническими симптомами. Крайние проявления психомоторных нарушений могут чередоваться.

Органическое бредовое (шизофреноподобное) расстройство.

Расстройство, при котором в клинической картине преобладает постоянный или рецидивирующий бред. Бред может сопровождаться галлюцинациями. Могут отмечаться некоторые симптомы, заставляющие думать о шизофрении, такие, как причудливые галлюцинации или расстройство мышления. Параноидное и параноидно-галлюцинаторное органические состояния Шизофреноподобный психоз при эпилепсии

Органические расстройства настроения (аффективные).

Расстройства, характеризующиеся изменениями настроения или аффекта, обычно сопровождающиеся изменениями общего уровня активности, депрессией, гипоманией, манией или биполярными состояниями, но возникающие как следствие органического заболевания.

Органическое тревожное расстройство.

Расстройство, характеризующееся основными чертами генерализованного тревожного расстройства либо панического расстройства или их сочетанием, но возникшее как следствие органического нарушения.

Органическое диссоциативное расстройство.

Расстройство, характеризующееся частичной или полной потерей нормальной интеграции между памятью на прошлое, осознанием себя как личности, непосредственными ощущениями и контролем за движением тела, но возникшее как следствие органического нарушения

Органическое эмоционально лабильное (астеническое) расстройство.

Расстройство, характеризующееся эмоциональной несдержанностью или лабильностью, утомляемостью, множеством неприятных физических ощущений (например, головокружение) и болями, но возникшее как следствие органического нарушения.

Легкое когнитивное расстройство.

Нарушение, характеризующееся снижением памяти, трудностью обучения, сниженной способностью концентрироваться на выполнении какой-либо задачи на длительное время. Часто имеет место выраженное ощущение психической усталости при попытке решить умственную задачу;

обучение новому представляется субъективно трудным, даже когда объективно оно успешно. Этот диагноз должен ставиться только в связи с уточненным соматическим нарушением, он не должен основываться только на наличии каких-либо психических или поведенческих расстройств. Расстройство может предшествовать широкому спектру инфекционных и соматических болезней (как церебральных, так и системных), сопровождать их или следовать за ними, но при этом не обязательно должны присутствовать непосредственные признаки вовлечения в процесс головного мозга.

Другие уточненные психические расстройства, обусловленные повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью. Эпилептический психоз БДУ - это отягощение симптоматики классической эпилепсии, носящее преимущественно острый характер, возникающий как следствие прогрессирующих изменений личности и сопровождающееся продуктивной симптоматикой. Чем более давнее течение эпилепсии, тем более вероятно возникновение поведенческих нарушений. К сожалению, такое течение болезни, с появлением психозов, становится необратимым. Психическое расстройство, обусловленное повреждением и дисфункцией головного мозга или соматической болезнью, неуточненное.

В соответствии с уставом образовательного учреждения разработан порядок организации инклюзивного обучения в МБОУ «БСОШ № 3»:

- своевременно и с согласия родителей или замещающих их лиц направляет обучающихся на психолого-медико- педагогическую комиссию с целью выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии детей.;
- разрабатывает и утверждает АОП для обучающихся с ОВЗ;
- реализует АОП, обеспечивающие совместное обучение учащихся с ОВЗ и учащихся, не имеющих нарушений развития;

- организует внеурочную и досуговую деятельность учащихся с ОВЗ с учетом психофизических особенностей развития, их интересов и пожеланий родителей (законных представителей);

- осуществляет лично ориентированный, индивидуальный, дифференцированный подход в комплексе с коррекционно – развивающей работой для удовлетворения индивидуальных социально- образовательных потребностей, создают условия для социализации детей с ОВЗ;

- проводят мероприятия по формированию благоприятного психологического климата для обучающихся с ОВЗ в образовательном учреждении;

- обеспечивает необходимые условия по созданию безбарьерной образовательной среды: оснащение образовательного учреждения специальным, учебным, компьютерным и другим оборудованием;

- взаимодействует в рамках своей компетенции с учреждениями здравоохранения, социальной защиты, культуры по вопросам обучения и сопровождения учащихся с ОВЗ и их семей;

- осуществляет контроль за освоением образовательных программ обучающихся с ОВЗ;

- информирует население об образовательных услугах, предоставляемых детям с ОВЗ в образовательном учреждении.

## 2.2. Использование дифференцированных заданий при изучении раздела «Общая биология» в условиях инклюзивного образования

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Успешное развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся возможно тогда, когда учебный процесс организован как

интенсивная интеллектуальная деятельность каждого ребенка с учетом его особенностей и возможностей, так как каждый ученик в силу специфических для него условий развития, как внешних, так и внутренних, обладает индивидуальными особенностями. Только зная эти познавательные особенности, интересы, уровень подготовки, можно создать оптимальные условия для овладения знаниями, умениями, навыками.

Биология как учебный предмет в МБОУ «БСОШ № 3» с инклюзивным образованием включает те же разделы, что и в коррекционной школе: «Биология» (5 класс), «Растения» (6 класс), «Животные» (7 класс), «Человек» (8 класс), «Общая биология» (9 класс). По этим разделам предусматривается упрощение образовательной программы для детей с особыми образовательными потребностями, то есть освоение элементарных сведений знаний о живой и неживой природе, об организме человека и охране его здоровья.

Основными задачами преподавания биологии для детей с особыми образовательными потребностями являются:

1. Сообщение учащимся знаний об основных элементах неживой природы (воздухе, воде, полезных ископаемых, почве) и живой природы (строении и жизни растений и животных, а также об организме человека и его здоровье);

2. Формирование правильного понимания таких природных явлений как дождь, снег, ветер, туман, осень, зима, весна, лето в жизни растений и животных;

3. Проведение через весь курс экологического воспитания (рассмотрения окружающей природы как комплекса условий необходимых для жизни растений, грибов, животных и людей), бережного отношения к природе;

4. Первоначальное ознакомление с приемами выращивания некоторых растений (комнатных и на школьном участке) и ухода за ними; с некоторыми животными, которых можно содержать дома;

5. Привитие навыков, способствующих сохранению и укреплению здоровья человека.

Обучение биологии направлено на коррекцию недостатков умственного и физического развития учащихся. В процессе знакомства с живой и неживой природой у учащихся развиваются наблюдательность, речь и мышление, они учатся устанавливать простейшие причинно–следственные связи и взаимозависимость живых организмов между собой и с неживой природой, взаимосвязи человека с неживой природой, влияние на неё.

При планировании урока в инклюзивном классе необходимо учитывать общеобразовательные задачи (соответствующие государственному стандарту), но также коррекционно – развивающие задачи:

1. Преодоление трудностей в развитии внимания;
2. Коррекция словесно – логического мышления и мыслительных процессов анализа, синтеза и квалификации, обобщения;
3. Увеличение объема памяти и определение ведущего вида памяти;
4. Развитие мелкой моторики, статики и динамики движений пальцев рук;
5. Развитие и коррекция трудностей связной речи, а также развитие словарного запаса;
6. Создание положительной мотивации на процесс обучения посредством похвалы, помощи и так далее.

Уроки, проводимые в классах для детей с особыми образовательными потребностями, построены по принципу дифференцированного обучения. Углубившись в данный вид методического подхода разберем что же такое дифференцированное обучение – это такое обучение, методы, приемы, средства и содержание которого адаптированы к типологическим особенностям учащихся (по И.Д. Бутузовой) [7].

История развития идей дифференциации обучения прошла долгий путь. В 20-х годах в отечественной и зарубежной педагогике начались активные разработки в области индивидуализации и дифференциации обучения, поиск путей выхода из сложившейся критической ситуации в образовании, обусловленной политическими и экономическими реформами.

Несмотря на то, что разработки в области индивидуализации и дифференциации в России, Западной Европе и Америке начались приблизительно в одно и то же время, на сегодняшний день западная педагогика имеет несравненно больший практический и теоретический опыт. М.В. Кларин, в качестве основной причины перехода буржуазной педагогике к поиску путей индивидуального обучения, выдвигает противоречие между групповой формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний: навыков и умений.

В начале века активные поиски способов индивидуализации учебного процесса велись в США, где децентрализованное управление школой давало возможность экспериментировать с формами организации обучения. В ряде школ предпринимались попытки видоизменить классно-урочное обучение таким образом, чтобы позволить учащимся продвигаться по учебной программе в собственном темпе.

В практике буржуазной школы на протяжении XX века индивидуализация учебного процесса сочетается с дифференциацией обучения и образования. Дифференциация осуществляется в средних школах

капиталистических стран на основании разделения учащихся по разным профилям обучения. Наличие принципиально отличающихся путей получения образования отвечает существованию неравноценных типов школ (лицей и колледжи во Франции, реальные школы и гимназии в Германии, грамматические и средние технические школы в Англии), либо неравноценных потоков в учебных заведениях одного типа (характерно для США).

Для этого создавались различные учебные планы. В основе лежало противоречие между существующей классно-урочной системой и необходимостью приспособляться к индивидуальным особенностям учащихся. Эта тенденция нашла последовательное воплощение и в известном Делтан-плане, который в 1904-1920 годах создавался американской учительницей Е. Пархара под влиянием идей М. Монтессори.

В 20-е годы общим моментом разнообразных экспериментов по индивидуализации обучения стало сочетание индивидуального режима работы с организацией подвижных по составу учебных групп. Характерным примером поисков в этом направлении стал Иена-план, разработанный профессором Иенского университета П. Петерсан. М.В. Кларин отмечает, что деление учащихся на классы по возрасту и уровню подготовки (горизонтальная группировка) было заменено объединением детей разного возраста и уровня подготовки (вертикальная группировка). Внутри групп на основе общих интересов образовывались временные, свободно составленные группы-задания от 2 до 6 человек. При различных видах учебной деятельности их состав мог свободно меняться, преобладала работа по индивидуальным планам и самостоятельное изучение материала.

Разработка рассматриваемой проблемы в послевоенный период связана с развитием программного обучения.

В 60-70-е годы широкую известность приобретает практика создания учебных пакетов. Они представляли собой комплекты дидактических материалов, куда входят пособия, средства организации самостоятельного изучения учащимися, средство стандартизированного контроля. Такие комплекты рассчитаны на достижение запланированных результатов при минимальной помощи учителя, носящей организационно-консультативный характер. М.В. Кларин отмечает, что в 70-80-е годы в педагогическую практику был введен план Келлера - персонализированная система обучения. Эта система использует фронтальные формы работы в целях мотивации (вводные лекции), основана на работе с материалом в собственном темпе, требует полного овладения разделом для перехода к следующему.

В общедидактическом плане разработка способов индивидуализации учебного процесса в западноевропейской и американской педагогике характеризуется отказом от основных компонентов классно-урочного обучения: стабильности состава учебных групп, преобладания фронтальных форм учебной работы, ее организации в расчете на единый темп продвижения учащихся; изменением функции учителя, выступающего преимущественно в качестве организатора консультанта.

Отмечая прогрессивный характер идеи индивидуализации обучения, М.В. Кларин выделяет и недостатки, которые не решены ни практикой, ни теорией западных школ. Во-первых, ослабляется непосредственная руководящая роль учителя; во-вторых, обучение ориентируется на воспроизводящее содержание материала; в-третьих, отсутствие единой общеобразовательной базы и критериев работы учащихся снижает уровень самого обучения; в-четвертых, большую сложность представляет организация обучения. Данные недостатки, по мнению М.В. Кларина привели к разному качеству образования не только в различных штатах, городах, школах, но и внутри самого класса.

Дифференцированный подход в обучении – это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента, а также комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах [36].

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

Целевыми ориентациями данной технологии является обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп учащихся.

Позиция учителя:

- мотивация и стимулирование познавательной деятельности учащихся;
- организация самостоятельной деятельности учащихся на разных уровнях (всё что могут сделать самостоятельно или с дозированной помощью должно быть определено);
- сведение общеклассных или фронтальных форм работы к минимуму, предпочтение отдается парным, индивидуальным, групповым и коллективным(работа в парах сменного состава).

Позиция учеников:

- добровольный выбор учеником уровня усвоения учебного материала;
- соблюдение правил коммуникации и общения;
- оказание помощи своим товарищам;
- самостоятельная работа в индивидуальном темпе;
- взаимообучение и взаимоконтроль;
- целеполагание;

- самооценка в процессе занятия и итоговая.

Принципы дифференцированного обучения:

- отказ от «селекции» школьников, их обучение в едином разнородно коллективе;
- формирование опоры, обеспечивающей всем учащимся независимо от их способностей, овладение базовой системой знаний, умений;
- выделение и открытое предъявление всем участникам учебного процесса уровня обязательной подготовки по типу «ученик должен» как основы дифференцированного обучения;
- введение повышенного уровня требований по типу «ученик хочет и может»;
- «ножницы» между уровнем обязательных требований и уровнем обучения, поскольку учебный процесс не должен быть ограничен обязательными требованиями и результатами обучения;
- явное, а не искусственно формальное признание права ребенка на выбор уровня усвоения материала и отчетности;
- соответствие содержания, контроля и оценивания знаний уровню подходу, в соответствии с которым контроль должен предусматривать проверку у всех учащихся достижения уровня обязательной подготовки, дополнительной проверкой усвоения материала на более высоком уровне.

Ценность дифференцированного обучения состоит в том, что я могу организовать работу по формированию ключевых компетенций у детей с ОВЗ:

- предметных (усвоение темы);
- метапредметных (умений находить необходимый материал в учебных и справочных изданиях, отбирать его из большого количества информации);

- информационно-коммуникативных технологий (использование компьютера, интернета);
- коммуникативных компетенций (умение работать в группе на общий результат, умение слушать и понимать других, взаимодействовать с одноклассниками и взрослыми);
- жизненных навыков, необходимых учащимся в реальной жизни вне школы (самостоятельное осуществление разных видов работы; осознанность цели работы и ответственность за результат) [39].

Виды дифференциации:

Внутренняя дифференциация – подход, при котором учащиеся не выделяются в группы, а учитель, зная особенности учащихся, дает им знания разного уровня сложности.

Внешняя дифференциация – разделение учащихся на группы по определенным критериям, реализуется в организации профильных классов, классов с углубленным изучением предметов, факультативов, гимназий и лицеев.

Разноуровневая дифференциация – в рамках одного класса, при которой дети в классе делятся на группы, каждая из которых усваивает учебный материал разного уровня – базовый, повышенный и углубленный.

Для группы детей с особыми образовательными потребностями я разработала на основе данного обучения дифференцированные задания и разделила их на следующие типы:

1. Дифференциация учебных заданий для обучающихся разного уровня обученности.
2. Дифференциация учебных заданий по уровню трудности.
3. Дифференцированные работы с использованием типов продуктивных заданий.
4. Дифференциация работы по характеру помощи учащимся.

Каждый тип заданий ориентирован на группы детей с ОВЗ, внутри групп заболеваний учащихся можно поделить на три уровня обученности 1 уровень – пониженный, 2 уровень – повышенный, 3 уровень – высокий.

Таблица 3

Типы заданий (дифференциация разного уровня обученности) для учащихся с речевыми нарушениями

Примеры заданий													
Учебник	Пономарева И.Н., Корнилова О.А., Чернова Н.М. Основы общей биологии: Учебник для учащихся 9 классов общеобразовательных учреждений/Под общей ред. проф. И.Н. Пономаревой. – М.: Вентана-Графф, 2001. – 240 с.: ил.												
Тема	§ 13. Типы размножения												
Тип урока	Изучение нового материала												
1 уровень	<p>Вставьте пропущенные слова в тексте:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... – это воспроизведение себе подобных, обеспечивающее продолжение существования вида.</li> <li>• Самовоспроизведение организмов, в котором участвует лишь одна особь (родитель).</li> <li>• В ... размножении всегда участвуют две особи (два родителя) – женская и мужская. Главной особенностью полового размножения является ..., т.е. слияние женской и мужской половых клеток и образование одной общей клетки – ....</li> <li>• Половые клетки – ... – образуются у родительских организмов в специальных органах.</li> <li>• Оплодотворение у многих примитивных организмов (нитчатые зеленые водоросли, например...) осуществляется слияние двух морфологически одинаковых клеток, в результате чего образуется зигота. Такой половой процесс получил название ...</li> </ul>												
Тема	§ 46. Этапы эволюции человека												
Тип урока	Комбинированный												
2 уровень	<p>На рисунке 72 учебника просмотрите изменения черепа и объема мозга в ряду от человекообразной обезьяны до человека. Назовите их. Заполните таблицу «Этапы развития человека»</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Стадия антропогене за</th> <th>Представители, Ископаемые формы</th> <th>Время существования, годы до н.э.</th> <th>Особенности строения</th> <th>Образ жизни</th> <th>Орудия труда</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Стадия антропогене за	Представители, Ископаемые формы	Время существования, годы до н.э.	Особенности строения	Образ жизни	Орудия труда						
Стадия антропогене за	Представители, Ископаемые формы	Время существования, годы до н.э.	Особенности строения	Образ жизни	Орудия труда								

Тема	§50. Условия жизни на Земле. Среды жизни и экологические факторы.
Тип урока	Обобщения и систематизации
3 уровень	Используя материал учебника, ответьте на следующие вопросы: 1. В каких средах жизни обитают растения, грибы, животные? 2. Почему наземно-воздушная среда характеризуется наибольшим разнообразием форм организмов? 3. Подумайте, к какой группе экологических факторов вы отнесете пожар в лесу. 4. Понаблюдайте, как антропогенные факторы проявляются в жизни серой вороны. 5. Используя материал учебника, составьте рассказ о благоприятной экологии в мире, на ваш взгляд. Опишите ее.

Методические рекомендации для учителей, работающих с детьми с речевыми нарушениями:

1. На всем протяжении специальных занятий ребенку необходим режим благоприятствования. После многочисленных двоек и троек, неприятных разговоров дома – он должен почувствовать хоть маленький, но успех.

2. Откажитесь от проверок ребенка на скорость чтения. Надо отметить, что эти проверки давно уже вызывают справедливые нарекания у психологов и дефектологов. Хорошо еще, если учитель, понимая, какой стресс ребенок испытывает при проверке, проводит ее без акцентов, скрыто. А ведь бывает и так, что создают полную обстановку экзамена, вызывают ребенка одного, ставят на виду часы, да еще проверяет не своя учительница, а завуч. Может быть для ученика без проблем это все и не имеет значения, но у ребенка с дислексией может развиваться невроз. Поэтому, если есть необходимость проведения проверки на скорость чтения, сделайте это как можно в более щадящей форме.

3. Помните, что нельзя давать упражнения, в которых текст написан с ошибками (надлежащими исправлению).

4. Подход «больше читать и писать» успеха не принесет. Лучше меньше, но качественнее. Не читайте больших текстов и не пишите больших диктантов с ребенком. На первых этапах должно быть больше работы с устной речью: упражнения на развитие фонематического восприятия, звуковой анализ слова.

5. Не хвалите ребенка за небольшие успехи, лучше не ругайте и не огорчайтесь, если у ребенка что – то не получается. Очень важно не показывать ребенку свою эмоциональную вовлеченность: не злиться, не раздражаться и не радоваться слишком бурно. Лучше гармоничное состояние спокойствия и уверенности в успехе – оно гораздо более будет способствовать устойчивым хорошим результатам [41].

Таблица 4

Типы заданий (дифференциация по уровню трудности) для учащихся с задержкой психического развития

Примеры заданий	
Учебник	Каменский А.А. Биология. Введение в общую биологию и экологию: Учеб. для 9 кл. общеобразоват. Учреждений/ А.А. Каменский, Е. А. Криксунова, В.В. Пасечник. – 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004. – 304 с.: ил.
Тема	§2.1-2.14. Клеточный уровень организации живой природы
Тип урока	Закрепление и обобщение знаний
1 уровень	<p>Задания № 1. Выберите верный ответ.</p> <p>1. Тела живой природы отличаются набором</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) белков</li> <li>2) химических элементов</li> <li>3) нуклеиновых кислот</li> <li>4) ферментов</li> </ol> <p>2. Укажите группу химических элементов, содержание которых в клетке составляет в сумме 98%,</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Н,О,S,P</li> <li>2) Н,С,О,N</li> <li>3) N,P,H,O</li> <li>4) С,Н,К,Fe</li> </ol> <p>3. Существование клеток открыл:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Неемия Грю;</li> <li>2) Марчелло Мальпиги;</li> <li>3) Роберт Гук;</li> </ol>

	<p>4) Томас Мор.</p> <p>3. Компактная внутриядерная структура называется</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) хромосома;</li> <li>2) хромонема;</li> <li>3) хроматида;</li> <li>4) ядрышко.</li> </ol> <p>4. Функция рибосом – это</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) транспорт веществ;</li> <li>2) биосинтез углеводов;</li> <li>3) биосинтез белков;</li> <li>4) биосинтез липидов.</li> </ol> <p>5. У прокариот отсутствует:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) митохондрии;</li> <li>2) хромосомы;</li> <li>3) рибосомы.</li> </ol> <p>6. Органоид – это:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) специализированный, постоянный компонент ядра;</li> <li>2) специализированный, временный компонент цитоплазмы, который выполняет определенную функцию;</li> <li>3) специализированный, постоянный компонент цитоплазмы, который обладает определенным строением и выполняет ту или иную функцию в жизнедеятельности клетки;</li> <li>4) компонент клетки.</li> </ol>
2 уровень	<p>Задания №2. Сопоставьте имена ученых с основными этапами создания клеточной теории:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>а) открытие ядра как обязательного структурного компонента растительной клетки;</li> <li>б) открытие клеток на тонком срезе пробки;</li> <li>в) открытие ядра как обязательного структурного компонента и растительной, и животной клетки;</li> <li>г) обоснование принципа: все новые клетки образуются при делении исходных клеток;</li> <li>д) открытие ядра клетки.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Р.Броун;</li> <li>2) Р.Гук;</li> <li>3) Р.Вирхов;</li> <li>4) М.Шлейден;</li> <li>5) Т.Шванн</li> </ol> <p>Заданий № 3. Выберите три верных ответа из шести.</p>

	<p>Выберите процессы, в результате которых в клетке запасается энергия:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) биосинтез белков</li> <li>2) удвоение ДНК</li> <li>3) фотосинтез</li> <li>4) окисление питательных веществ</li> <li>5) бескислородное дыхание</li> <li>6) деление клетки</li> </ol>
3 уровень	<p>Задание № 4. Из перечня выбери правильный ответ и запиши его напротив цифры вопроса:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. При каком способе деления происходит неравномерное распределение хромосом между двумя дочерними клетками?</li> <li>2. Какой процесс приводит к синтезу строительного материала для самоудвоения каждой хромосомы?</li> <li>3. С какими органеллами клетки связан кислородный этап энергетического обмена?</li> <li>4. Каким образом в клетку попадают молекулы твердых пищевых веществ?</li> <li>5. Когда каждая хромосома состоит только из одной хроматиды?</li> <li>6. Какие органеллы клетки участвуют в биосинтезе белка?</li> <li>7. Благодаря какому процессу происходит использование солнечного света для синтеза органических веществ из неорганических?</li> <li>8. Каким образом попадают в клетку жидкие вещества?</li> <li>9. Какой набор хромосом содержит сперматозоид?</li> <li>10. При каком способе деления происходит равномерное распределение хромосом между дочерними клетками?</li> </ol> <p>Ответы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Белок 2. Липиды. 3. АТФ. 4. Ядро. 5. ДНК. 6. РНК. 7. Митоз. 8. Амитоз 9. Ядрышко. 10. Мембрана.</li> <li>11. Анафаза. 12. Хроматин 13. Телофаза. 14. Цитоплазма. 15. Хромосомы.</li> <li>16. Лизосомы. 17. Центриоли. 18. Рибосомы. 19. Углеводы. 20. Метафаза.</li> <li>21. Фагоцитоз. 22. Пиноцитоз. 23. Ферменты. 24. Профаза. 25. Хлоропласты. 26. Нити веретена. 27. Фотосинтез. 28. Митохондрии. 29. Интерфаза. 30. Комплекс Гольджи. 31. ЭПС. 32. Редупликация ДНК. 33. Гаплоидный набор. 34. Диплоидный набор</li> </ol>

	Задания № 5. Дать определения понятиям 1) Ассимиляция 2) Центромеры 3) Триплет
--	---

Методические рекомендации для учителей, работающих с детьми с задержкой психического развития:

1. Учитель, работающий в группе компенсирующей направленности для детей с ЗПР, должен учитывать психофизические, речевые особенности и возможности детей данной категории.

2. При проведении любого вида занятий учитель должен помнить, что необходимо решать не только задачи общеобразовательной программы, но и (в первую очередь) решать коррекционные задачи.

3. Учитель должен обращать свое внимание на коррекцию имеющихся отклонений в мыслительном и физическом развитии, на обогащение представлений об окружающем мире, а также на дальнейшее развитие и совершенствование сохранных анализаторов детей.

4. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

5. Особое внимание должно уделяться развитию познавательных интересов детей, которые имеют своеобразное отставание под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

6. Работа учителя по развитию речи во многих случаях предшествует логопедическим занятиям, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых умений.

7. Речь самого учителя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интонированной, выразительной, без нарушения звукопроизношения. Следует избегать сложных грамматических конструкций, оборотов, вводных слов, усложняющих понимание речи воспитателя детьми.

8. Вся работа учителя строится в зависимости от запланированной лексической темы. Если же дети с ЗПР не усвоили данную тему, то работу над ней можно продлить на две недели (под руководством учителя – дефектолога и учителя – логопеда).

9. Каждая новая тема должна начинаться с экскурсии, приобретения практического опыта, рассматривания, наблюдения, беседы по картине.

10. При изучении каждой темы намечается, совместно с учителем – логопедом, тот словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков), который дети могут и должны усвоить в импрессивной и экспрессивной речи.

11. Словарь, предназначенный для понимания, должен быть значительно шире, чем для активного использования в речи ребенка. Также уточняются грамматические категории, типы синтаксических конструкций, которые необходимо закреплять воспитателю по следам коррекционных занятий учителя – логопеда (дефектолога).

12. Первостепенными при изучении каждой новой темы являются упражнения на развитие различных видов мышления, внимания, восприятия, памяти. Необходимо широко использовать сравнения предметов, выделение ведущих признаков, группировка предметов по назначению, по признакам и т.д.

13. Вся коррекционно – развивающая работа учителя строится в соответствии с планами и рекомендациями учителя – дефектолога и учителя – логопеда группы.

14. В коррекционной работе с детьми с ЗПР учитель должен как можно шире использовать дидактические игры и упражнения, так как при их воздействии достигается лучшее усвоение изучаемого материала.

15. Индивидуальная коррекционная работа с детьми проводится учителем преимущественно во второй половине дня. Особое место уделяется закреплению результатов, достигнутых учителем – дефектологом на фронтальных и индивидуальных коррекционно – развивающих занятиях.

16. В первые две – три недели сентября классный руководитель, параллельно с учителем – дефектологом (логопедом), проводит обследование детей для выявления уровня знаний и умений ребенка по каждому виду деятельности.

Таблица 5

Типы заданий (дифференциация с использованием типовых продуктивных заданий) для учащихся с умственной отсталостью

	Примеры заданий
Учебник	Пономарева И.Н., Корнилова О.А., Чернова Н.М. Основы общей биологии: Учебник для учащихся 9 классов общеобразовательных учреждений/Под общей ред. проф. И.Н. Пономаревой. – М.: Вентана-Графф, 2001. – 240 с.: ил.
Тема	§ 20. Дигибридное скрещивание видов. Третий Закон Менделя
Тип урока	Комбинированный урок
	Дана задача: Каков был генотип родителей, если во втором поколении расщепление по двум признакам шло в соотношении 2:4:4:6.
1 уровень	Решите задачу.
2 уровень	Решите задачу. Определите фенотипы родителей и полученных гибридов 1-го поколения.
3 уровень	Выполнить задание для 2-й группы. Определите фенотипы и генотипы родителей и 2-х поколений гибридов.

Методические рекомендации для учителей, работающих с детьми с умственной отсталостью:

1. Использование игровой формы как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как средство обучения и коррекции.

2. Использование эмоций, наиболее сохранной стороны психической деятельности детей, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.

3. Использование подражательности, свойственной тяжело умственно отсталым детям.

4. Предметно-действенное обучение. Организация постоянной активной практической деятельности детей с конкретными предметами.

5. Детальное расчленение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения. Обучение ведется по каждому элементу, и лишь затем части объединяются в целое, а дети подводятся к обобщению.

6. Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована.

7. Частая смена видов деятельности на занятии, привлечение внимания детей к новым пособиям, новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время. Комбинированное (комплексное) построение урока: на одном уроке проводятся различные виды работы по разным разделам программы, например, развитие речи — игра — музыкальные (физкультурные) упражнения; предметно-практическая деятельность — ритмические упражнения — рисование и т.д.

8. Большая повторяемость материала; применение его в новых ситуациях.

9. Индивидуальная и дифференцированная работа на уроке. Задание, как правило, должен выполнять каждый ребенок в соответствии со своими возможностями и с использованием необходимой помощи педагога. Обязательная эмоциональная положительная: оценка учителем малейших достижений ребенка.

Таблица 6

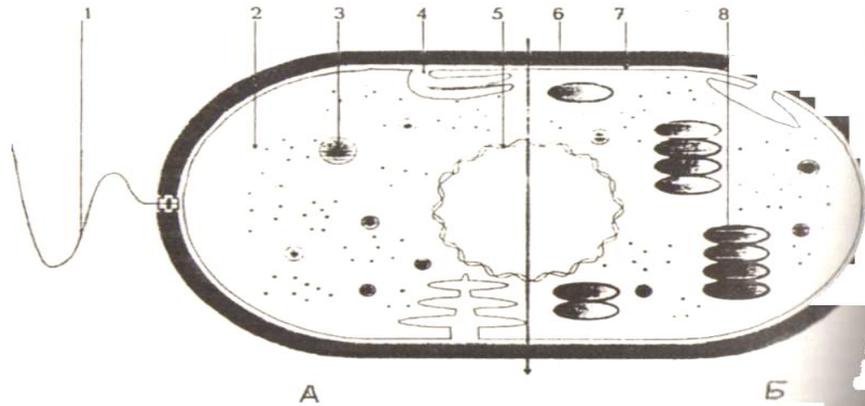
Типы заданий (дифференциация по характеру помощи) для учащихся с неуточненными заболеваниями [43].

Примеры заданий	
Учебник	Каменский А.А. Биология. Введение в общую биологию и экологию: Учеб. для 9 кл. общеобразоват. Учреждений/ А.А. Каменский, Е.А. Крискунова, В.В. Пасечник. – 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004. –

	304 с.: ил.																						
Тема	Биология – наука о жизни																						
Тип урока	Изучение нового материала																						
1 уровень	<p>Заполните таблицу</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <th colspan="2">Биологические исследования</th> </tr> <tr> <th>Наука</th> <th>Объект исследований</th> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p>Подумайте и напишите, о каком методе исследования идет речь:</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <th colspan="2">Методы биологических исследований</th> </tr> <tr> <th>Характеристика метода</th> <th>Объект исследований</th> </tr> <tr> <td>1. Собираание и описание фактов</td> <td> </td> </tr> <tr> <td>2. Целенаправленное изучение явлений в точно установленных условиях, позволяющее воспроизводить и наблюдать эти явления</td> <td> </td> </tr> <tr> <td>3. Изучение процесса или явления через воспроизведение его в виде модели; метод позволяет воспроизвести такие экспериментальные условия, которые в реальности воссоздать порой невозможно</td> <td> </td> </tr> <tr> <td>4. Сопоставление организмов и их частей, нахождение черт сходства и различия</td> <td> </td> </tr> <tr> <td>5. Выяснение закономерностей появления и развития организмов</td> <td> </td> </tr> <tr> <td>6. Преднамеренное целенаправленное восприятие объектов и процессов с целью осознания его существенных свойств</td> <td> </td> </tr> </table>	Биологические исследования		Наука	Объект исследований			Методы биологических исследований		Характеристика метода	Объект исследований	1. Собираание и описание фактов		2. Целенаправленное изучение явлений в точно установленных условиях, позволяющее воспроизводить и наблюдать эти явления		3. Изучение процесса или явления через воспроизведение его в виде модели; метод позволяет воспроизвести такие экспериментальные условия, которые в реальности воссоздать порой невозможно		4. Сопоставление организмов и их частей, нахождение черт сходства и различия		5. Выяснение закономерностей появления и развития организмов		6. Преднамеренное целенаправленное восприятие объектов и процессов с целью осознания его существенных свойств	
Биологические исследования																							
Наука	Объект исследований																						
Методы биологических исследований																							
Характеристика метода	Объект исследований																						
1. Собираание и описание фактов																							
2. Целенаправленное изучение явлений в точно установленных условиях, позволяющее воспроизводить и наблюдать эти явления																							
3. Изучение процесса или явления через воспроизведение его в виде модели; метод позволяет воспроизвести такие экспериментальные условия, которые в реальности воссоздать порой невозможно																							
4. Сопоставление организмов и их частей, нахождение черт сходства и различия																							
5. Выяснение закономерностей появления и развития организмов																							
6. Преднамеренное целенаправленное восприятие объектов и процессов с целью осознания его существенных свойств																							
Тема	§ 2.7. Различия в строении клеток эукариот и прокариот																						
Тип урока	Закрепление и обобщение знаний																						

2 уровень

Строение клеток прокариот.



1. Рассмотрите строение прокариотической клетки. Какая из клеток (А, Б) принадлежит гетеротрофной бактерии, а какая цианобактерии?
2. Что обозначено цифрами 1-8?
3. Назовите основные отличия эукариотической и прокариотической клеток, заполнив таблицу:

Признаки сравнения	Эукариоты	Прокариоты

Тема урока

§ 2.11. Фотосинтез и хемосинтез

Тип урока

Изучение нового материала

3 уровень

Световая фаза фотосинтеза.

1. Рассмотрите рисунок.

## Строма

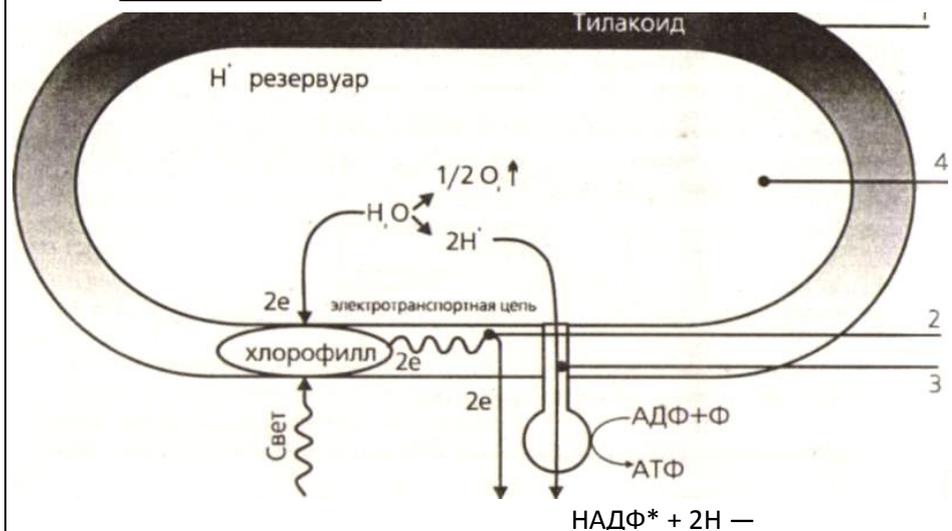


Схема световых реакций фотосинтеза, протекающих в тилакоиде: 1 — мембрана тилакоида; 2 — цепь электропереносящих ферментов; 3 — канал с ферментом АТФ-

2. Ответьте на вопросы:

Где располагается пигмент хлорофилл?

Какую роль он выполняет в реакциях фотосинтеза?

Как идет восстановление потерянных хлорофиллом электронов?

Как используется энергия электронов, выбитых из молекул хлорофилла квантами света?

3. Назовите три основных вещества, образующихся в результате световых реакций. Какова дальнейшая судьба этих трех продуктов реакции.

4. Расскажите о темновой фазе фотосинтеза, используя следующие вопросы:

1) В каких структурах хлоропластов протекают реакции темновой фазы фотосинтеза?

2) Какие вещества, синтезированные в световой фазе, участвуют в реакциях темновой фазы?

3) Какое соединение служит источником углерода для фотосинтезирующих организмов?

4) Какой углевод образуется в результате реакций цикла Кальвина?

5) За счет какой энергии идет синтез углевода?

6) Почему конечные стадии фотосинтеза называют темновыми?

7) Почему роль зеленых растений К.А. Тимирязев назвал космической?

Методические рекомендации для учителей, работающих с детьми с неуточненными заболеваниями:

1. Чаще хвалите ребенка. Ласково обнимайте или давайте ему какую-нибудь маленькую награду, когда у него что-нибудь получается или когда он очень старается. Если ребенок старается сделать, но у него не получается, лучше обойдите это молчанием или просто скажите: «Жаль, не вышло, в другой раз получится».

2. Больше разговаривайте с ребенком. Объясняйте все, что вы делаете. Ребенок слушает и начинает усваивать язык задолго до того, как заговорит. Если вы считаете, что ребенок не слышит, говорите с ним и используйте «язык жестов». Убедитесь, что он смотрит на вас, когда вы говорите.

3. Помогая ребенку осваивать новый навык, мягко и осторожно направляйте его движения своими руками.

4. Побуждайте ребенка двигаться или тянуться, стараясь достать то, что он хочет.

5. Сделайте учение забавой. Всегда ищите способы превратить обучающие занятия в игру.

6. Пусть старшие братья и сестры показывают ребенку новые приспособления, предметы, игрушки и т.д.

7. Ребенок часто лучше усваивает, когда рядом нет учителя. Дети часто прилагают большие усилия, когда им чего-нибудь очень хочется, а рядом нет никого, кто поможет. Учить ребенка - важно, но не менее важно давать ему возможность исследовать, пробовать свои силы и самому делать для себя то, что он может.

8. Пусть ребенок по мере сил обслуживает себя сам. Помогайте ему только в той мере, в какой это необходимо. Это – «золотое правило реабилитации».

Рекомендации родителям, имеющим детей-инвалидов:

- Примите ситуацию как данность, не думайте о том, как и почему это случилось, размышляйте о том, как с этим дальше жить. Помните, что все ваши страхи и «черные мысли» ребенок чувствует на интуитивном уровне. Ради успешного будущего Вашего ребенка постарайтесь найти в себе силы с оптимизмом смотреть в будущее.

- Никогда не жалеете ребёнка из-за того, что он не такой, как все.

- Дарите ребёнку свою любовь и внимание, но помните, что есть и другие члены семьи, которые в них тоже нуждаются.

- Стремитесь к тому, чтобы у всех членов семьи была возможность саморазвития и полноценной жизни. Помните, ребёнку с первых месяцев жизни важно ощущать стабильность и спокойствие своего окружения.

- Организуйте свой быт так, чтобы никто в семье не чувствовал себя «жертвой», отказываясь от своей личной жизни.

- Не ограждайте ребёнка от обязанностей и проблем. Если состояние ребенка позволяет, придумайте ему простенькие домашние обязанности, постарайтесь научить ребенка заботиться о других. Решайте все дела вместе с ним.

- Предоставьте ребёнку самостоятельность в действиях и принятии решений. Стимулируйте его приспособительную активность; помогайте в поиске своих скрытых возможностей. Развивайте умения и навыки по самообслуживанию.

- Следите за своей внешностью и поведением. Ребёнок должен гордиться вами.

- Учитесь отказывать ребёнку в чём-либо, если считаете его требования чрезмерными. Однако проанализируйте количество запретов, с которыми сталкивается ваш ребенок. Продумайте, все ли они обоснованы, нет ли возможности сократить ограничения, лишний раз проконсультируйтесь с врачом или психологом.

- Чаще разговаривайте с ребёнком. Помните, что ни телевизор, ни компьютер не заменят вас.

- Создавайте условия для общения ребёнка со сверстниками. Стремитесь к встречам и общению с друзьями, приглашайте их в гости. Пусть в вашей жизни найдется место и высоким чувствам, и маленьким радостям.

- Чаще прибегайте к советам педагогов и психологов. Каждое определенное заболевание ребенка-инвалида требует специфического ухода, а также специальных знаний и умений.

- Больше читайте, и не только специальную литературу, но и художественную.

- Общайтесь с семьями, где есть дети-инвалиды. Передавайте свой опыт и перенимайте чужой. Это важно не только для вас, но и для ребенка, которому вы можете оказать услугу на всю жизнь, найдя для него друзей или (что очень часто бывает) спутника жизни. Помогая друг другу, вы, прежде всего, помогаете себе!

- Находите в себе силы и сохраняйте душевное равновесие. Не изводите себя упреками. В противном случае велика вероятность того, что ребенок вырастет психологическим монстром, а это неизбежно усилит его социальную дезадаптацию и усугубит страдания. В том, что у вас больной ребёнок, вы не виноваты.

- Воспитывайте в себе новые качества, прежде всего наблюдательность, терпение, самообладание.

- Ведите дневник наблюдений за ребенком, отмечая малейшие перемены в его состоянии. Дневник с одной стороны, помогает, успокаивая

Вас, с другой – способствует правильной организации всей лечебно-коррекционной работы.

- Помните, что будущее вашего ребенка во многом зависит от того, насколько он социализирован, адаптирован в обществе. Делайте все возможное, чтобы он привык находиться среди людей и при этом не концентрироваться на себе, умел и любил общаться, мог попросить о помощи.

- Старайтесь чувствовать себя спокойно и уверенно с ребенком-инвалидом на людях. Доброжелательно реагируйте на проявления интереса со стороны посторонних, не отталкивайте их от себя жалобами, раздражением, проявлением озлобления. Если ребенок переймет от вас подобный стиль общения с окружающими, его шансы найти себе друзей резко возрастут.

- Постарайтесь научить ребенка быть самим собой – и дома, и на людях. Чем раньше ребенок начнет общаться с другими детьми, тем больше шансов, что он сможет вести себя как все.

- Помните, что ребёнок повзрослеет и ему придётся жить самостоятельно. Готовьте его к будущей жизни, говорите о ней [34].

## ВЫВОДЫ

В ходе проведенного исследования решены задачи и подтвердилась гипотеза, на основе чего были сформулированы следующие выводы:

- Инклюзивное образование в научной литературе и практике обучения используется для раскрытия основных составляющих компонентов учебно-образовательного процесса детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы.

- Анализ современного состояния инклюзивного образования в МБОУ «Березовская СОШ № 3» Красноярского края показал, что исследуемая проблема является актуальной, обсуждаемой и востребованной.

- В экспериментальной части исследования разработана методика использования дифференцированных заданий при изучении раздела «Общая биология» в условиях инклюзивного образования для учащихся с особыми образовательными потребностями, включающая коррекцию программного материала, использование пошагового алгоритма изучения и освоения учебного содержания, а также применение дифференцированных видов заданий, индивидуального контроля и шкалы оценивания, разнообразие раздаточного материала, что позволяет совместно работать детям с особыми образовательными потребностями и типично развивающихся учащихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение нашей образовательной инициативы «Наша новая школа»: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. М. 2010.
2. Алехина С.В., Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М. 2010.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреев М.: Аспект Пресс, 2000. 376 с.
4. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро-и патопсихологии / В.М. Астапов. М.: Международная пед. академия, 1994. – 216 с.
5. Афанасьева Ю.А. Воспитание нравственных качеств у умственно отсталых младших школьников на уроках развития речи / Афанасьева Ю.А., Павлова Н.В // Коррекционная педагогика: теория и практика, 2011. № 2-3. 134-137 с.
6. Биология в школе, научно-методический журнал, М., «Школа-Пресс», №2, 1999 год, 24 с.
7. Большой энциклопедический словарь, научн. изд-во «Большая Российская энциклопедия», М., 2002. 611 с.
8. Влияние комплексной реабилитации на оптимизацию развития детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно – методическое пособие под общ. ред. Ищенко Т.Н., Гатиатуллина Р.Р. Красноярск: ЛитераПринт, 2014. 60 с.

9. Воронкова В.В., Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида 5-9 классы, сборник 1, ГИЦ «Владос», Москва, 2011г., 224с.
10. Все мирный доклад по мониторингу ОДВ. Образование для всех императив качества. Париж, ЮНЕСКО, 2004. 146 с.
11. Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования. М., Изд-во АПН ССР, 1956/ 320 с.
12. Выготский Л.С. Основы дефектологии - 2003. 656 с.
13. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. М., Педагогика, 1985. 167 с.
14. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности // Синдром Дауна XXI век. 2011.№ 1. 34-41 с.
15. Инденбаум Е.Л. Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи/ Е. Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 5. 3-10 с.
16. Инклюзивное образование в России и за рубежом: Материалы Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование :методология, практика, технология». М., 2011.
17. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с ОВЗ: Метод.пособие под ред. Старовойтовой М.С. М.: Владос, 2014. 167 с.
18. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Слово, 2003. 160 с.

19. Качарова Е.С. Социализация и реабилитация молодых инвалидов с умственной отсталостью / Е. С. Качарова // Социальная работа. 2009. № 1. 13-15 с.
20. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков: учеб. пособие для пед.вузов / В.П. Кащенко. 4-е изд, стер. М.: Академия, 2010. – 304 с.
21. Коррекционная педагогика: учеб. пособие для пед. вузов по предмету «Коррекционная педагогика» / И.А. Зайцева [и др.]; под ред. В.С. Кукушкина. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д : МарТ : Феникс, 2010. - 352 с.
22. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Пузанов Б.П, Селиверстов В.И, Шаховская С.Н.; под ред. Пузанова Б.П. М.: Изд. центр «Академия», 1998. 144 с.
23. Кулемина Ю.В. Основы специальной педагогики и психологии: учеб. пособие для вузов / Ю.В.Кулемина. М.: Окей-книга, 2009. 121 с. 32.
24. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для вузов по спец. «Соц. педагогика» / Т. В. Лодкина. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 208с.
25. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференции проблемы инклюзивного обучения детей - инвалидов // Социально - психологические проблемы образования не типичных детей. Саратов,2002.
26. Любавина Н.В. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями : проблемы и условия эффективности / Любавина Н.В. // Социологические исследования. 2013. № 9. 64-69 с.

27. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учеб. для вузов / Л.В. Мардахаев. М.: Гардарики, 2010. 269 с.
28. Модели медицинской реабилитации и психолого-педагогическое сопровождения в инклюзивной практике // Красноярск, 2014. 37 с.
29. Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Березовская средняя общеобразовательная школа № 13» <http://бсош3.рф> [электронный ресурс] (дата обращения 16.05.2017)
30. Назарова Н.М. Инклюзивное и специальное образование : препятствия и риски развития: Сборник научных статей IV Международного теоретико-методологического семинара. М., 2012.
31. Настольная книга педагога-дефектолога / Епифанцева Т.Б. [и др.]. - 4-е изд. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 564 с.
32. Наумова Л.Г. Предупреждение ошибок чтения и письма у детей/ Л.Г. Наумова //Санкт-Петербург: «Стройлеспечать», 2012. 120 с.
33. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». // «old.mon.ru» Документы акт/659.
34. Носкова Г.В., Голубева М.С., Никитина С.М. Методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на общеобразовательных уроках в школе . Кострома, 2010.
35. Организация и содержание специальной психологической помощи детям Исаев Д.Н.; под ред. Шипицыной Л.М. М. Академия, 2012. 223с.
38. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред/ Рыскиной В.Л., Самсоновой Е.В. М. , 2012.

39. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 105 с.
40. Семаго Н.Я. Новые задачи ПМПК окружного ресурсного центра по развитию инклюзивного образования.
41. Специальная (коррекционная) педагогика.: учеб. пособие для вузов / под ред. Селиверстова В.И. М.: ВЛАДОС, 2010. 318 с.
42. Стандарт второго поколения. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва «Просвещение», 2014.
43. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр, пособие для учителя М.:Владос, 2007. 256с.
44. Федеральный закон N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г (с поправкой от 1 сентября 2016г.) [электронный ресурс]. (дата обращения: 26.04.2017)
45. Dyson A., P. Farrell, F. Polat, G. Hutcheson, and F. Gallannaugh. 2004.