

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. Астафьева»

Факультет биологии, географии и химии  
Кафедра биологии, химии и экологии

**СУЛЕКОВА ВИКТОРИЯ СЕРГЕЕВНА**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗРАБОТКА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ  
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы:

Теория и методика естественнонаучного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой

д.б.н., проф. Е.М. Антипова

22 ноября 2020 г. \_\_\_\_\_

Руководитель магистерской программы

д. пед. н., профессор Смирнова Н.З.

22 ноября 2020 г. \_\_\_\_\_

Научный руководитель

к. х. н., доцент Ромашкова Ю. Г.

22 ноября 2020 г. \_\_\_\_\_

Обучающийся: Сулекова В. С.

22 ноября 2020 г. \_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2020

## РЕФЕРАТ

магистерской диссертации

Сулековой Виктории Сергеевны

по теме «Разработка пропедевтического курса естествознания для обучающихся с ОВЗ»

На сегодняшний день одним из важных направлений в образовании для государства, в соответствии с ФГОС, является создание образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающего полноценное развитие каждого ребенка независимо от социального статуса, психофизиологических и личностных особенностей.

Для успешной организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию.

Анализ литературы показал, что в современной образовательной среде еще недостаточно изучены подходы и принципы инклюзивного образования. Обнаружено противоречие между новыми тенденциями развития инклюзивного обучения и недостаточной разработанностью содержания инклюзивного обучения естественнонаучного цикла, поэтому данная тема является актуальной.

Цель работы заключается в разработке пропедевтического курса естествознания для обучающихся 6 класса с ограниченными возможностями здоровья.

В первой главе дается теоретическое обоснование инклюзивного обучения в психолого-педагогической литературе, рассмотрены этапы становления инклюзивного образования.

Во второй главе диссертантом изучается современное состояние инклюзивного образования в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Ужурская средняя общеобразовательная школа № 6», приведена разработка пропедевтического курса естествознания для

обучающихся 6 класса с ОВЗ, и показаны результаты курса при апробации в МБОУ «Ужурской СОШ № 6».

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения. В работе представлено 6 рисунков, 9 таблиц, список литературы включает 61 источник. Общий объем работы 86 страниц.

ESSAY of the

Master's thesis

Sulekova Victoria Sergeevna

on the topic " Development of a propaedeutic course of natural science for students with disabilities»

Today, one of the most important directions in education for the state, in accordance with the Federal State Educational Standard, is the creation of an educational space for people with disabilities, ensuring the full development of each child, regardless of social status, psychophysiological and personal characteristics.

for the successful organization of the educational process of students with disabilities, it is necessary to create an adaptive environment that allows them to ensure their full integration and personal self-realization.

the analysis of the literature has shown that the approaches and principles of inclusive education are still insufficiently studied in the modern educational environment. there is a contradiction between the new trends in the development of inclusive education and the lack of development of the content of inclusive education in the natural science cycle, so this topic is relevant.

The aim of the work is to develop a propaedeutic course of natural science for students of the 6th grade with disabilities.

In the first chapter, the theoretical justification of inclusive education in the psychological and pedagogical literature is given, the stages of the formation of inclusive education are considered.

In the second chapter, the dissertation examines the current state of inclusive education in the Municipal Budget Educational Institution "Uzhurskaya Secondary School No. 6", the development of a propaedeutic course of natural science for students of the 6th grade with HIA, and shows the results of the course during testing in the MBOU "Uzhurskaya secondary School No. 6".

The Master's thesis consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliographic list, and an appendix. The paper presents 6 figures, 9 tables, the list of references includes 61 sources. The total amount of work is 86 pages.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....	8
1.1. История инклюзивного образования в России и за рубежом.....	8
1.2. Особенности организации и инклюзивного обучения .....	32
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	45
2.1. Особенности организации и инклюзивного обучения в МБОУ «Ужурская СОШ № 6» Ужурского района Красноярского края .....	45
2.2. Организация и методы исследования .....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	75

## ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день одним из важных направлений в образовании для государства, в соответствии с ФГОС, является создание образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающего полноценное развитие каждого ребенка независимо от социального статуса, психофизиологических и личностных особенностей [49].

Следует понимать, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья – это человек, имеющий отклонение от нормального физического и (или) психического развития [22].

По данным Минпросвещения России на 2019 год общая численность обучающихся с ОВЗ составляет более 1,15 миллионов человек. Дети с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования 517 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников) [34]. С каждым годом прослеживается рост обучающихся с ОВЗ (рисунок № 1).

Рисунок 1



В связи с этим существует ряд Федеральных проектов, направленных на доступное качественное образование обучающихся с особыми потребностями. «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» предполагает создание условий, позволяющих детям с особыми образовательными потребностями получать качественное доступное дополнительное образование. К 2024 году программами дополнительного образования, в том числе с использованием дистанционных технологий, планируется охватить до 70% детей с ОВЗ.

Для успешной организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию.

Процесс образования строится таким образом, что ребенок с ОВЗ включен в социум. И таким образом, у каждого ребенка с отклонениями в развитии есть возможность участвовать в жизни общества, чувствовать себя равноправным членом. У детей с ОВЗ появляется возможность находиться с нормально развивающимися сверстниками, включаться в социальную среду, не быть отверженным обществом. Поэтому на сегодняшний день инклюзивное образование становится актуальным.

Следует отметить, что в научной литературе недостаточно сведений по содержанию инклюзивного обучения в основной школе. На основе анализа литературы, была выявлена и сформулирована проблема. Анализ литературы показал, что еще недостаточно изучены подходы и принципы инклюзивного образования. Обнаружено противоречие между новыми тенденциями развития инклюзивного обучения и недостаточной разработанностью содержания инклюзивного обучения естественнонаучного цикла, поэтому данная тема является актуальной.

**Объект исследования** – учебно-воспитательный процесс, при изучении предметов естественнонаучного цикла у обучающихся с ОВЗ.

**Предмет** методические условия реализации инклюзивного образования по естествознанию в условиях основной школы в рамках пропедевтического курса.

**Цель работы** заключается в разработке пропедевтического курса естествознания для обучающихся 6 класса с ограниченными возможностями здоровья.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по данной теме. Рассмотреть этапы становления инклюзивного образования. Рассмотреть особенности воспитательного процесса и адаптации детей с ОВЗ.

2. Проанализировать современное состояние инклюзивного образования в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Ужурская средняя общеобразовательная школа № 6».

3. Разработать пропедевтический курс естествознания для обучающихся 6 класса с ОВЗ, и оценить результативность курса при апробации в МБОУ «Ужурская средняя общеобразовательная школа № 6».

**Гипотеза:** инклюзивное естественнонаучное образование в условиях основной школы будет более эффективным, если будет разработан пропедевтический курс по естествознанию для обучающихся 6 класса с ОВЗ.

**Теоретико-методологические основы.** Содержание воспитательного процесса и адаптации детей с ОВЗ находят свое отражение во многих научных областях, таких как: специальная педагогика, социология, медицина, психология, культурология, философия. Так, образовательная система как фактор интеграции детей-инвалидов исследовалась О. Л. Беляевой, А. В. Вяземской, А. С. Измайловой, А. С. Уфимцевой, А. Я. Чигриной.

Теоретическое обоснование инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях разрабатывалось в научных

исследованиях Н. П. Артюшенко, Б. В. Беляевским, Б. П. Бруновым, И. П. Весельевой, Г. Н. Ищенко, Ю. В. Мельник, Л. Е. Олтаржевской.

**Научная новизна:** разработана методика проведения пропедевтического курса естествознания для обучающихся 6 класса с ОВЗ, способствующая повышению уровня естественнонаучных знаний обучающихся.

**Практическая значимость исследования:**

Пропедевтический курс, представленный в диссертации, может быть использован при обучении учащихся с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Это поможет педагогам в организации работы обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также обеспечит повышение мотивации обучения и доступность изложения материала для данной категории обучающихся.

**Методы исследования:**

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

**Экспериментальная база исследования.**

Эксперимент проводился на базе МБОУ «Ужурской СОШ № 6» Ужурского района, Красноярского края, с обучающимися 6 класса общеобразовательной организаций.

**Этапы опытно-экспериментальной работы.** На первом этапе (2018 г.) проводился подбор источников по теме работы и анализ состояния проблемы исследования в психолого-педагогической, научно-педагогической и методической литературе. На данном этапе была сформулирована тема исследования, обоснована актуальность исследования, определены предмет,

объект, цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза, разработана методика исследования.

На втором этапе (2019–2020 гг.) было изучено состояние проблемы в соответствии с темой исследования, разработаны методические условия формирования и развития познавательных умений при освоении пропедевтического курса естествознания для обучающихся 6 класса с ОВЗ, осуществлен плотный эксперимент в образовательном учреждении.

На третьем этапе (сентябрь-октябрь 2020 г.) выполнялись обработка, обобщение и оформление результатов эксперимента, написание текста диссертации, его корректировка

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты проведенного исследования используются при организации и проведении учебного процесса с обучающимися 6 класса с ОВЗ в МБОУ «Ужурской СОШ № 6» Ужурского района Красноярского края. Основные результаты исследования были представлены на педагогическом совете педагогов МБОУ «Ужурской СОШ № 6» Ужурского района Красноярского края в виде доклада по теме «Разработка пропедевтического курса естествознания для обучающихся с ОВЗ». А также опубликованы в сборниках конференции.

**Структура работы:** диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## 1.1. История инклюзивного образования в России и за рубежом

Инклюзивное образование появилось не так давно, в конце XX века. В это время были приняты ряд международных документов, которые способствовали изменению отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Генеральной Ассамблеей ООН в 1989 году была принята Конвенция о правах ребенка. На сегодняшний день Конвенцию о правах ребенка подписали 193 страны, включая и Россию. В 1994 в Испании, в городе Саламанка прошла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. На данной конференции был введен в международное использование термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. [2].

В 2000 году всемирный Форум по образованию в Дакаре дал старт Международному движению «Образование для всех», идея которого заключается в том, что доступ к основному качественному образованию должен иметь каждый ребенок. 13 декабря 2006 года Генеральной Ассамблеей ООН была одобрена Конвенция о правах инвалидов. Каждая статья Конвенции направлена на защиту от ущемления прав и на включение лиц с инвалидностью в общество. В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, а также закрепила во ФГОС одним из положений создание образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающего полноценное развитие каждого ребенка независимо от социального статуса, психофизиологических и личностных особенностей.

Принято считать, что инклюзивное образование появилось в начале 60-х годов XX века. Первые опыты инклюзивного обучения принадлежат скандинавским странам. В это время были приняты международные

документы, способствующие изменению отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. Генеральной Ассамблеей ООН в 1989 году была принята Конвенция о правах ребенка. На сегодняшний день 193 страны, включая и Россию, подписали Конвенцию о правах ребенка. В Испании, в городе Саламанка, в 1994 году прошла Всемирная конференция по вопросу образования лиц с особыми потребностями. На конференции в международное использование был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. [2].

В Дакаре, в 2000 году на Всемирном Форуме по образованию было положено начало Международному движению «Образование для всех». Идея данного движения заключается в том, что доступ к основному и качественному образованию должен иметь каждый ребенок.

13 декабря 2006 года Генеральной Ассамблеей ООН была одобрена Конвенция о правах инвалидов. Каждая статья Конвенции направлена на защиту от ущемления прав и на включение лиц с инвалидностью в общество. В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, а также закрепила во ФГОС одним из положений создание образовательного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающего полноценное развития каждого ребенка независимо от социального статуса, психофизиологических и личностных особенностей. [1].

На сегодняшний день инклюзивное образование – это не только активное вовлечение и участие детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс школы, но и в большей степени реорганизация всей системы образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

В последнее десятилетие XXI века меняется отношение к проблеме нарушенного развития детей, поэтому современное общество и государство начинают делать все возможное, чтобы дети с нарушенным развитием были

полноправными членами общества. Одной из проблем интеграции детей с нарушением развития в обычные школы является низкая успеваемость детей, в том числе по предметам естественнонаучного цикла.

Курс естествознания предполагает формирование целостной естественнонаучной картины мира. Ребенку с ОВЗ сложно представить единство естественнонаучной картины. И у него возникает вопрос, почему изучая биологию, он сталкивается с химическими явлениями или на физике изучает химические элементы? Курс естествознания позволяет ребенку не отдельно воспринимать предмет биологию, как науку о живой природе, химию, как превращение веществ, физику, как науку о неживой природе, а сложить эти предметы в единое целое окружающего его мира, понимать, что эти процессы в природе едины. Поэтому мы предлагаем ввести пропедевтический курс естествознания для обучающихся 6 класса с ОВЗ. Данный курс позволит детям с ОВЗ, учитывая их особенности, получить первоначальные сведения о предметах естественнонаучного цикла, усвоить основные понятия и законы, что позволит на таких предметах как биология, химия и физика использовать полученные знания и навыки.

Но принято считать, что история специальной педагогики берет свое начало в первом десятилетии XIX века. В это время проблема совместного обучения детей не только волновала умы прогрессивных педагогов, но и в ряде случаев была удачно апробирована в условиях тогда еще не имевшей ценза народной школы некоторых европейских стран.

XIX век начинается Европейская педагогика под эгидой педагогических идей И.Г. Песталоцци. Он говорил, что очень важно совместно обучать детей с отставанием в умственном и физическом развитии, социально неблагополучных и здоровых детей.

Основоположник немецкой сурдопедагогики, а также организатор и руководитель первой школы для глухих детей Самуил Гейнике, предложил

создавать специальные классы для глухих детей. А этих детей обучал специально подготовленный учитель, который мог бы постоянно посещать обучающий семинар при школе для глухих детей для распространения опыта обучения глухих. Для подтверждения пользы совместного обучения педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов. Это возможность более масштабного охвата обучением детей с нарушениями в развитии, поскольку не хватает специальных учреждений на всех детей этой категории, а также возможность использовать воспитательный потенциал семьи, которая в условиях закрытой школы-интерната исключается из процесса воспитания при обучении детей.

Многие педагоги отмечали и то условие, что обучение детей с отклонениями в развитии в условиях народной школы формирует для них возможность в общении с окружающим миром, установления контактов с ним и упражнений, в котором детям 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. Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

Александр Бланше, житель Франции с 1850 г. принимает эстафету опытов совместного обучения. Он открывает в парижских муниципальных школах классы для глухих детей. Слабослышащие дети помещаются в общие классы. Впоследствии комиссия, которая проверяла результаты совместного обучения, установила, что присутствие глухих учеников не мешает развитию слышащих, и уровень усвоения программы глухими и слабослышащими детьми мало чем отличается от уровня слышащих. Слышащие дети не сторонились глухих.

Интерес европейской педагогики во второй половине XIX в. к интегрированному обучению глухих и слепых детей в школе падает. Становится ясно, что необходима особая педагогика, которая учитывала бы особенности развития детей с отклонениями, их особые образовательные и воспитательные потребности и строила процесс обучения и воспитания.

Во второй половине XIX в. образование специальных учреждений силами квалифицированных педагогов для детей с ОВЗ рассматривалось как прогрессивная тенденция в образовании, по сравнению с малоквалифицированной педагогической поддержкой детей с ОВЗ в условиях массовой школы. Приоритет в развитии этой тенденции принадлежит скандинавским странам. В 1817 году, в Дании принят Акт об обязательном обучении глухих. В 1842 году распространение закона о начальном образовании на детей с ОВЗ в Швеции, именно они первыми приступили 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.

В 60-х годах XX века появляется исторически современная форма интеграции. Начинаются поиски путей совместного обучения, ведущие параллельно в США и в европейских странах (Скандинавские страны).

В зарубежных странах совместное обучение детей с ОВЗ реализуется с начала 90-х годов прошедшего столетия. Его распространение и закрепление прошло в два этапа – от интегрированной (70-80 годы XX века) до инклюзивной модели (90-е годы XX века и по настоящее время). Но все же введение данной концепции в практику образования и реализация ее в качестве образовательной политики было подготовлено множеством событий политического, этического, социального, характера, происходивших в течение 30 лет в европейских странах и в США.

В 60-х гг. XX столетия в скандинавских странах в основу образа жизни обучения детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями был положен принцип «нормализации» (авторы Н. Бенк и Б. Нирье). Суть данной модели состояла в том, что особенные дети должны обучаться в окружении нормальных сверстников или в среде, предельно приближенной к нормальной.

В США, а затем и в других ведущих европейских странах: в Великобритании и в Швеции принимаются законодательные акты, зафиксировавшие права детей и подростков с разнообразными нарушениями на получение бесплатного образования.

После принятия Акта об образовании в 1981 году, в Великобритании число детей специальных школ составило 1,7%. С этого момента в Великобритании специальное образование продолжает развиваться в условиях интегрированного обучения.

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

В 1994 году под руководством ЮНЕСКО была организована Всемирная конференция по организации образовательного процесса для лиц с особыми потребностями. На данной конференции и провозгласили принцип инклюзивного образования в обращении к правительствам всех стран: «принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, который заключается в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе».

Инклюзивное образование предполагает не только активное вовлечение и участие детей с ОВЗ в образовательном процессе обычной школы, но и перестройку всего массового процесса образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

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

Для обеспечения успеха важным считалось наличие следующих четырех факторов:

1. Команда поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда

2. Разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества, как условие создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной сегрегационной - медицинской модели обучения.

3. Просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний.

4. Наличие харизматических лидеров на начальной стадии процесса.

На сегодняшний день 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 [12]. Профессор Манчестерского университета Питер Миттлер: «Включающее образование» - это шаг на пути достижения конечной цели - создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей,

наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [21].

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 [21].

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.» 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 обучающегося с ограниченными возможностями здоровья» [59].

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 детей 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» [15]. 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.

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» [38]. 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). 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» [38].

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.

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 апреля 2010 года был принят Закон города 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-медикопедагогическую 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 доля (45%) имеют психосоматические заболевания, 16% – нарушения опорно-двигательного аппарата, в т.ч. ДЦП, 12% – нарушения речи. Среди детей с ОВЗ, включенных в дошкольные образовательные учреждения, большая доля (21%) имеют интеллектуальные нарушения, 18% – нарушения слуха, 16% – опорно-двигательного аппарата, в т.ч. 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 Псковской 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, оказание им 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 специальных образовательных учреждений организуют и проводят циклы семинаров, педагогические советы, индивидуальные консультации с учителями, не имеющими специального дефектологического образования, работающими с детьми с ОВЗ. Психологопедагогическая 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 нарушениями 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 33 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 33 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование реализует 840 муниципальных школ. В них обучается 12 тыс. детей с ОВЗ (36% от общего числа детей с ОВЗ), образование в отдельных классах муниципальных школ получают более 5 тыс. детей.

Развитие инклюзивного образования в Красноярском крае осуществляется согласно Концепции развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017–2025 годы, утвержденной указом Губернатора края от 13.10.2017 № 258-уг и Планом мероприятий по реализации Концепции. Концепция представляет систему взглядов на получение образования детьми с ОВЗ, в том числе детьми-инвалидами, в Красноярском крае, раскрывает цели, задачи, принципы развития инклюзивного образования, а также приоритетные направления и механизмы реализации региональной образовательной политики в сфере образования детей с ОВЗ.

Специальное образование представлено сетью отдельных краевых учреждений, подведомственных министерству образования Красноярского края, в которых обучаются около 6 тыс. детей с ОВЗ, включающая 40 общеобразовательных учреждений, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (далее - АОПП), в том числе:

- 3 образовательные учреждения, реализующие программы дошкольного образования для детей с нарушением слуха, включая один детский сад;
- 29 школ, реализующих АОПП для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью);
- 9 школ, реализующих АОПП на уровне начального, основного, среднего общего образования:
  - для детей с ЗПР – 1 школа,

- для обучающихся с нарушением зрения – 2 учреждения,
- для обучающихся с нарушением слуха – 3 учреждения,
- для обучающихся с множественными соматическими заболеваниями – 3 учреждения;
- Школа дистанционного образования.

При этом с годами заметен рост детей с ОВЗ. Увеличение числа детей с ограниченными возможностями в школах, образование которых организовано совместно с детьми, не имеющими нарушений развития, ставит перед образованием задачи для безбарьерной 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.

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 разлучаться с семьей, как это бывает, когда ребенок учится в специальной школе-интернат, это важно. Без семьи ребенок лишается самого главного фактора развития, внимания, ласки, общения с семьей каждый день, родительского тепла.

Инклюзия ребенка с ОВЗ 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 тыс. человек обучаются в специальных образовательных учреждениях, 203 тыс. человек - в общих классах образовательных учреждений [47].

На сегодняшний день Россия находится на 10 месте среди стран, имеющих детей с ОВЗ (Рисунок 2).

Рисунок 2



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. 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. 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 и реализуется федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья. Также формируется профессиональный стандарт педагога, проводится повышение квалификации педагогов по инклюзивному образованию. Один из лидеров в 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.

Существует несколько видов классификации детей с ОВЗ, приведем несколько примеров:

Таблица 1

Основные категории аномальных детей

(по классификации В.А.Лапшина и Б.П. Пузанова)

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 приёму 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 психофизического развития с так называемыми	у детей нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков.

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

1. С задержкой психического здоровья;
2. С нарушениями интеллекта;
3. С нарушением слуха;
4. С нарушениями зрения;
5. С нарушениями опорно-двигательного аппарата;
6. С нарушениями речи;
7. С расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения;
8. С множественными нарушениями.

Перечисленные, классификации детей характеризует современное общество.

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, наоборот, 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»;

- гарантированного оказания систематической специальной помощи детям с ОВЗ;

- создание индивидуальных программ;

- обеспечения ребенку с ОВЗ, не только овладения академическими; знаниями, умениями и навыками, но и развития жизненной компетенции, возможность стать более активным, независимым и приспособленным к реальной каждодневной жизни.

Таблица 2

Классификация детей с ОВЗ Специального Федерального  
Государственного стандарта:

Категория детей с ОВЗ	Варианты СФГОС
Глухие дети	1, 2, 3, 4
Слабослышащие дети	1, 2, 3
Слепые дети	1, 2, 3, 4
Слабовидящие дети	1, 2, 3
Дети с нарушениями речи	1, 2, 3
Дети с двигательными нарушениями	1, 2, 3, 4
Дети с задержкой психического развития	1, 2, 3

Умственно отсталые дети	3, 4
Дети с расстройствами аутистического характера	1, 2, 3, 4

1 вариант (цензовый) – дети с ОВЗ обучаются в среде здоровых сверстников, в те же сроки.

2 вариант (цензовый) – дети с ОВЗ обучаются в среде сверстников со сходными проблемами, сроки пролонгированы.

3 вариант (нецензовый) – главное для детей с ОВЗ – социализация. Не способны усвоить цензовый уровень.

4 вариант (индивидуальный) – уровень образования определяется индивидуально.

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 отечественного 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.

Таблица 3

Уровни развития стандарта, отвечающие общим и особым образовательным потребностям обучающимся

Уровень	Характеристика
Ценовый уровень, вариант 1	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

	<p>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.</p>
<p>Цензовый уровень, вариант 2</p>	<p>Ребенок получает цензовое 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.</p>
<p>Нецензовый уровень, вариант 3</p>	<p>Такой вариант не предполагает освоения цензового 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.</p>
<p>Индивидуальный</p>	<p>Ребенок получает образование, уровень которого</p>

уровень конечного результата школьного образования, вариант 4	определяется прежде всего его индивидуальными возможностями. Занятия проводятся только по индивидуальной программе, максимальное углубление в область развития жизненной компетенции.
---	---

Независимо 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.

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

Математика – знание математики и практика применения математических знаний.

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

Искусство – знания в области искусств и практика художественных ремесел.

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.

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 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

### 2.1. Особенности организации и инклюзивного обучения в МБОУ «Ужурская СОШ № 6» Ужурского района Красноярского края

Образовательное учреждение МБОУ «Ужурская СОШ № 6» – это образовательное учреждение Ужурского района, Красноярского края.

Дата создания образовательной организации 1954 год. Расположена школа по адресу: Красноярский край, Ужурский район, город Ужур, улица Вокзальная 34. Учредитель данной организации: Муниципальное образование Ужурский район Красноярского края. Управление школой осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

Со всеми интересующими документами можно ознакомиться на страницах сайта школы <http://musoh6.ru/>.

В школе организовано 26 программ дополнительного образования по направлениям: физкультурно-спортивное, техническое, социально-педагогическое, естественнонаучное, художественно-эстетическое.

В МБОУ «Ужурской СОШ № 6» на 2020-2021 учебный год обучается 787 детей.

Образовательное учреждение практикует несколько форм обучения:

Семейное обучение. Для того, что перейти на данную форму обучения, необходимо родителю (законному представителю) написать заявление. Право перейти на данную форму предоставляется любому обучающемуся с 1 по 11 классы. Для аттестации обучающихся два раза в год проводятся промежуточные аттестации, выпускные классы подают заявления на прохождение основной и итоговой государственной аттестации.

В МБОУ «Ужурской СОШ № 6» на семейном обучении находится 1 обучающийся основной ступени образования.

Домашнее обучение. Данное обучение организуется по заключению врачебной комиссии. Врачебная комиссия рекомендует домашнее обучение и указывает сроки обучения по данной форме. В МБОУ «Ужурской СОШ № 6» на домашнем обучении находятся 3 обучающихся. На начальной ступени образования – 1 обучающийся, на основной ступени образования – 2 обучающихся.

Инклюзивное обучение. Общее количество детей с ОВЗ, обучающихся в МБОУ «Ужурская СОШ № 6» 51 или 6,5% от общего числа обучающихся. Начальная школа – 41 обучающийся или 5,2% Основная школа – 10 обучающихся или 1,3%.

Инклюзивное образование в МБОУ «Ужурская СОШ № 6» осуществляется через следующие модели:

1. Полная инклюзия. В данном случае обучающиеся с ОВЗ обучаются в одном классе со сверстниками, не имеющими нарушения в развитии. Обучение происходит по адаптированной образовательной программе (АОП), в соответствии с учебным планом. Обучающиеся могут посещать кружки, секции, внеклассные, общешкольные мероприятия, праздники, развлечения.

2. Частичная инклюзия. В этом случае по согласованию с родителями (законными представителями) обучающиеся с ОВЗ совмещают обучение по индивидуальному учебному плану с посещением образовательного учреждения. Обучение происходит также по АОП. Могут посещать 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 психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

В работе с детьми с ОВЗ важно применять особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, которые позволяют добиваться положительной динамики в образовании. В нашей школе учреждены условия специального пространства. Эти условия включают в себя наличие комплексной инфраструктуры учреждения, квалифицированных педагогов, владеющих специальными методами и технологиями коррекционного обучения и воспитания.

Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий педагогами школы обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, школьной мотивации, творческих способностей в образовательном 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 думать и чувствовать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Истинное образование может реализовываться только в контексте настоящих взаимоотношений.
6. Всем людям необходима поддержка и дружба ровесников.
7. Для обучающихся достижение прогресса может быть в том, что они могут делать, а не в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Для того чтобы ученик получил статус ОВЗ нужно пройти заключение территориальной психологическо-медико-педагогической комиссии (ПМПК), и предоставить это заключение в образовательное учреждение. В состав ПМПК входят следующие специалисты:

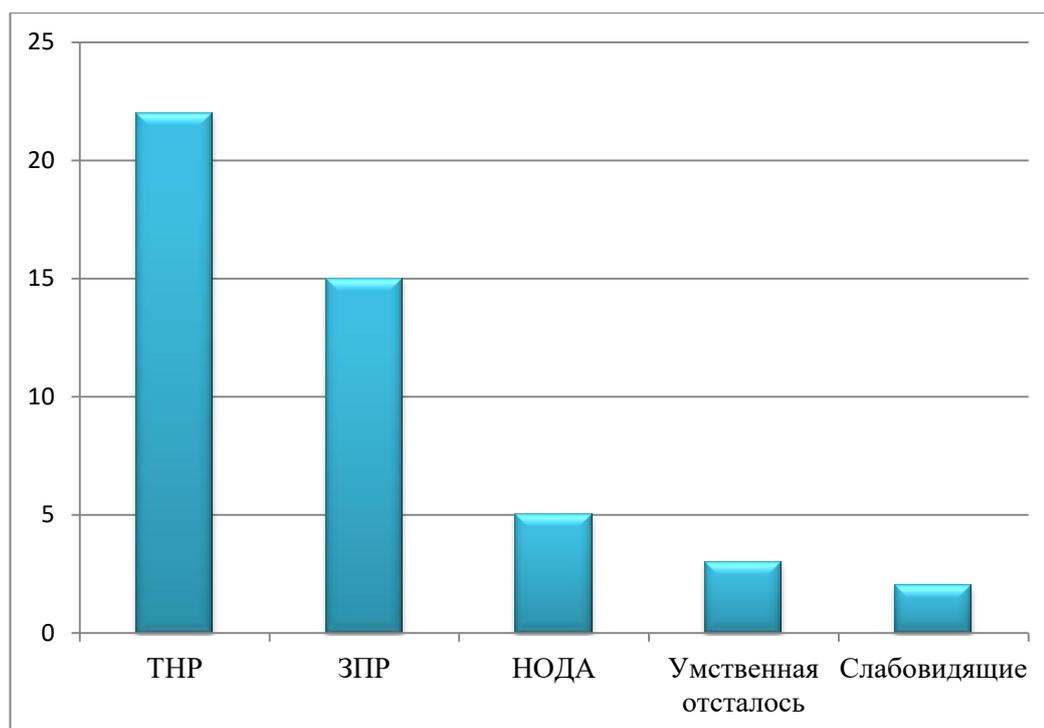
- руководитель ПМПК;
- заместитель руководителя;
- психиатр;
- невролог;
- логопед;
- психолог;
- дефектолог;
- врач – педиатр.

Данные специалисты выдают заключение, в котором прописаны рекомендации обучения по АОП с учетом особенностей психофизического развития, форма получения образования, уровень образования, степень включенности в образовательный процесс.

Учитывая данные ПМПК, можно выделить следующие группы учеников, обучающихся в МБОУ «Ужурской СОШ № 6» с рекомендованными вариантами обучения (русинок № 3).

Русинок № 3

Количество обучающихся в МБОУ «Ужурской СОШ № 6»  
с различными ограничениями здоровья



Дадим характеристику групп обучающихся с ОВЗ, проходящих обучение в МБОУ «Ужурская СОШ № 6».

Больше всего выявлено обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Ученики обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (вариант 5.1 / 5.2 АООП обучающихся с ОВЗ) [41]. Медицинские показания: фонетико-фонематическое и фонетическое недоразвитие речи с нарушением всех компонентов языка, нарушение чтения и письма. Таким обучающимся 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.

- 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.

- риноплазия - 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.

- 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.

- дислексия - одна из распространенных проблем обучения у детей, которая проявляется специфическим расстройством чтения. Причину возникновения данного заболевания связывают с неврологическими расстройствами генетической природы.

- 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 лексикограмматического 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 – это обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР). Они проходят обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1 / 7.2 АООП обучающихся с ОВЗ) [41]. У обучающихся с ЗПР отмечается нарушение нормального темпа психического развития 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 расстройствами аутистического спектра (РАС).

Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) проходят обучение по адаптированной основной общеобразовательной вариант 6.1 / 6.2. Группа обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата объединяет детей со значительным разбросом первичных и вторичных нарушений развития. Отклонения в развитии у детей с такой патологией отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности. В зависимости от причины и времени действия вредных факторов отмечаются виды патологии опорно-двигательного аппарата. Ученики с НОДА различного этиопатогенеза, передвигаются самостоятельно или с применением ортопедических средств, имеют нормальное психическое развитие и разборчивую речь. Достаточное интеллектуальное развитие у этих детей часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, с ограниченной самостоятельностью, с повышенной внушаемостью.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (УО). Обучение по вариатам АООП (в зависимости от уровня интеллектуального развития):

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

Ученики с УУО (умеренная умственная отсталость), ТУО (тяжёлая умственная отсталость), ГУО (глубокая умственная отсталость), ТМНР(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.

Слабовидящие обучаются в соответствии с АООП, вариант 4.1. Слабовидящий обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения.

В соответствии с уставом образовательного учреждения разработан порядок организации инклюзивного обучения в МБОУ «Ужурской СОШ № 6»:

- своевременно и с согласия родителей (законных представителей) направляет обучающихся на психолого-медико- педагогическую комиссию , чтобы выявить особенности в физическом и (или) психическом развитии обучающихся.

- разрабатывает и утверждает АОП для обучающихся с ОВЗ.
- реализует АОП, обеспечивающие совместное обучение учащихся с ОВЗ и учащихся, не имеющих нарушений развития;

- организовывает внеурочную и досуговую деятельность обучающихся 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, в том числе 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. Организация и методы исследования

Обучающимся с ОВЗ необходимы не только особые отношение и поддержка, но также развитие своих способностей и достижения успехов в школе. Успешное развитие познавательной активности и самостоятельности обучающихся возможно тогда, когда учебный процесс организован как интенсивная интеллектуальная деятельность каждого ученика с учетом его

особенностей и возможностей, так как каждый обучающийся в силу специфических для него условий развития, обладает индивидуальными особенностями.

Только зная эти познавательные особенности, интересы, уровень подготовки, можно создать оптимальные условия для овладения образовательным процессом. Такой комплексный подход был использован в нашем исследовании.

Структура исследования состояла из трех этапов, представленных в Таблице 4.

Таблица 4

Структура исследовательской работы

№	Этапы работы	Задачи работы	Сроки реализации
1	Констатирующий	Изучение уровня сформированности речевого, коммуникативного и эмоционально-волевого развития.	Сентябрь 2019 г.
2	Формирующий	Разработка и реализация пропедевтического курса естествознания для обучающихся 6 класс с ТНР.	Сентябрь 2019 – май 2020 г.
3	Контрольный	1. Изучение уровня сформированности речевого, коммуникативного и эмоционально-волевого развития у обучающихся 6 класса с ТНР.	Сентябрь-октябрь 2020 г.

		<p>2. Проведение сравнительного анализа результатов первичного и итогового замеров.</p> <p>3. Обобщение полученных данных, с целью проверки эффективности пропедевтического курса естествознания для обучающихся 6 класса с ТРН.</p>	
--	--	--	--

Исследование проводилось на базе МБОУ «Ужурской СОШ 6», г. Ужура, Ужурского района, Красноярского края, реализующей основные и адаптированные основные общеобразовательные программы.

Для исследования нами были выбраны обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи. Были выбраны именно эти обучающихся с ОВЗ, в связи с тем, что эта группа многочисленна, так как всего в преподаваемом учебном заведении обучается 22 обучающихся с данным нарушением здоровья.

В исследовании принимали участие 5 обучающихся из шестого класса, в возрасте 12-13 лет. Диагноз обучающихся по заключению ПМПК: тяжелые нарушения речи. Исследование проводилось при добровольном согласии обучающихся, групповым и индивидуальным методом под наблюдением педагога-психолога.

Обучающиеся 12-13 лет уже делают первые шаги на пути от перехода детства к взрослости. Подростки в этом возрасте ориентированы на сверстников и нормы поведения для них не только задаются авторитетными сверстниками или лидерами, но и в социализированной форме. Следует

подчеркнуть, к подросткам необходим особый психодиагностический подход, предусматривающий как детские, так и взрослые черты.

Для обучающихся с ТНР характерно многообразие речевых нарушений, бедность жизненного коммуникативного опыта, ограниченность, отрывочность знаний и представлений об окружающем мире, снижение внимания и ограниченность познавательных интересов.

На основе анализа научной и методической литературе, мы разработали программу пропедевтического курса, направленную на формирование первичных естественнонаучных знаний у обучающихся с ТНР, учитывая их особенности.

Курс естествознания предполагает формирование целостной естественнонаучной картины мира. Ребенку с ОВЗ сложно представить единство естественнонаучной картины. И у него возникает вопрос, почему изучая биологию, он сталкивается с химическими явлениями или на физике изучает химические элементы? Курс естествознания позволяет ребенку не отдельно воспринимать предмет биологию, как науку о живой природе, химию, как превращение веществ, физику, как науку о неживой природе, а сложить эти предметы в единое целое окружающего его мира, понимать, что эти процессы в природе едины. Данный курс позволит детям с ОВЗ, учитывая их особенности, получить первоначальные сведения о предметах естественнонаучного цикла, усвоить основные понятия и законы, а далее используя полученные знания и навыки применить их на таких предметах как биология, химия и физика. Обучение естественнонаучного курса направлено на коррекцию недостатков речевого развития обучающихся. В результате знакомства с живой и неживой природой у обучающихся 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.

Курса естествознания, рассчитан на 36 учебных часов в год, один раз в неделю. Продолжительность занятий – 45 минут. В программе мы использовали такие методы и техники работы, как индивидуальная и групповая работа, различные упражнения игры, беседы. Важная роль в обучении отводится речевой практике, стимулированию самостоятельной активной речи обучающихся, созданию ситуаций, побуждающих ученика к высказыванию, желанию вступить в общение, умению ориентироваться в ситуации и условиях общения. Приемы методы работы, используемые на пропедевтическом курсе естествознания для обучающихся 6 класса с тяжелыми нарушениями речи:

- усвоение естественнонаучной терминологии и символов с помощью активного словаря;
- интенсивная и целенаправленная работа над усвоением алгоритма анализа условия задачи;
- развитие мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
- использование наглядности, игровых приемов, связь предмета с жизнью;
- разные формы работы, смена видов деятельности;
- заучивание потешек, чистоговорок;
- списывание, слуховые и графические диктанты;
- деление учебной инструкции на части;
- составление плана ответа, использование карточек-алгоритмов;

- проговаривание, комментирование, систематическое повторение;
- увеличение времени на выполнение работы;
- специальные упражнения по развитию речи;
- опора на тактильные ощущения;
- индивидуальные задания;
- использование наглядности, игровых приемов, схем;
- индивидуализация домашнего задания.

Ожидаемые результаты по завершению курса: повышение уровня естественнонаучных знаний у обучающихся 6 класса с тяжелыми нарушениями речи.

Критерии оценки эффективности курса является положительная динамика в развитии сформированности речевого, коммуникативного у обучающихся 6 класса с тяжелыми нарушениями речи посредством естествознания. Содержание программы представлено в приложении 1.

Диагностика уровня развития обучающихся с тяжелыми нарушениями речи проводится комплексно и состоит из их речевого развития, оценки коммуникативных речевых навыков и полученных естественнонаучных знаний. Все методики для диагностирования речевого развития взяты из энциклопедии методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи В. А. Калягина и Т. С. Овчинниковой (Приложение 2) [19].

Для диагностики речевого развития мы применили методику список слов для определения объема словаря (Таблица 5).

Таблица № 5

Результаты диагностики объема речевого словаря обучающихся  
6 класса с тяжелыми нарушениями речи

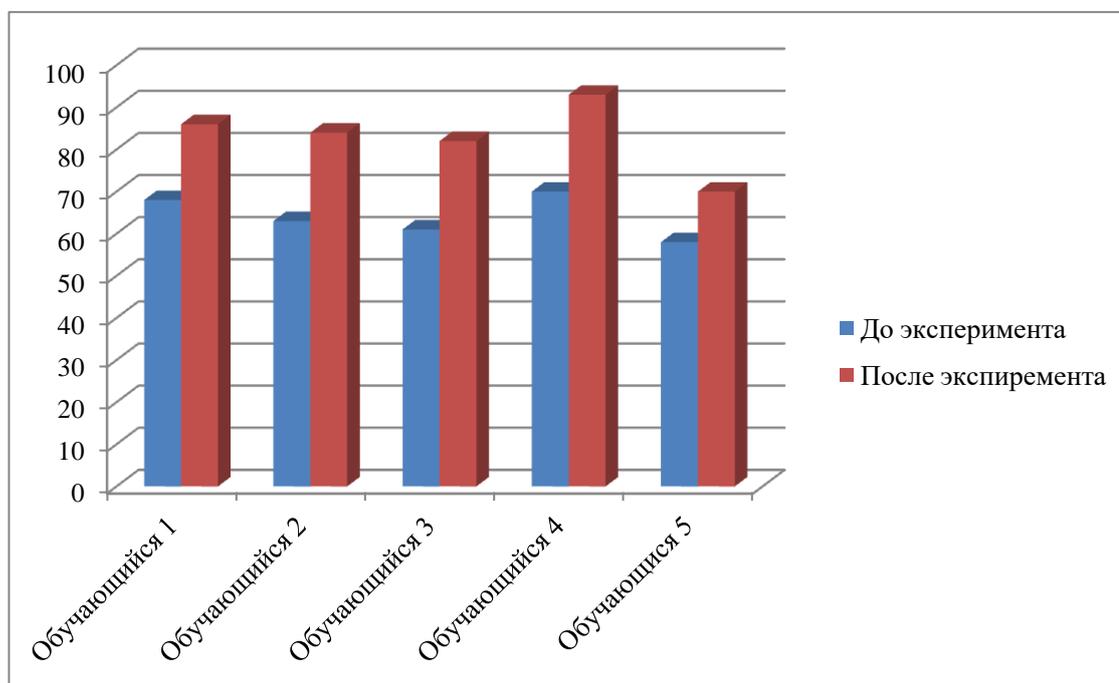
№	Обучающийся	Объем речевого словаря	Объем речевого словаря
---	-------------	------------------------	------------------------

		до эксперимента	после эксперимента
1.	Обучающийся 1	68	86
2.	Обучающийся 2	63	84
3.	Обучающийся 3	61	82
4.	Обучающийся 4	70	93
5.	Обучающийся 5	58	70

Анализ результатов показал, что после прохождения пропедевтического курса естествознания объем речевого словаря у обучающихся 6 класса с тяжелыми нарушениями речи в среднем увеличился на 29 %.

Рисунк 4

Результаты диагностики речевого развития обучающихся 6 класса с тяжелыми нарушениями речи



Для оценки коммуникативных речевых навыков мы использовали шкалу Р. Эриксона [19]. Уникальность данной шкалы заключается в том, что она позволяет описывать симптоматику психического компонента

расстройства речи и голоса, обладает прогностическим потенциалом. Данная шкала позволяет выявить оценку самой речи, общения, уверенности в своей речи.

Таблица № 6

Результаты диагностики коммуникативных речевых навыков обучающихся  
6 класса с тяжелыми нарушениями речи

№	Обучающийся	Показатели до эксперимента	Показатели после эксперимента
1	Обучающийся 1	7 баллов	10 баллов
2	Обучающийся 2	9 баллов	11 баллов
3	Обучающийся 3	9 баллов	12 баллов
4	Обучающийся 4	10 баллов	14 баллов
5	Обучающийся 5	8 баллов	10 баллов

В результате подсчета общего количества баллов по всем суждениям можно было сделать вывод об уровне коммуникативных речевых навыков обучающихся:

до 7 баллов – низкий уровень коммуникативных речевых навыков;

8-15 баллов – средний уровень коммуникативных речевых навыков;

16 и более баллов – высокий уровень коммуникативных речевых навыков.

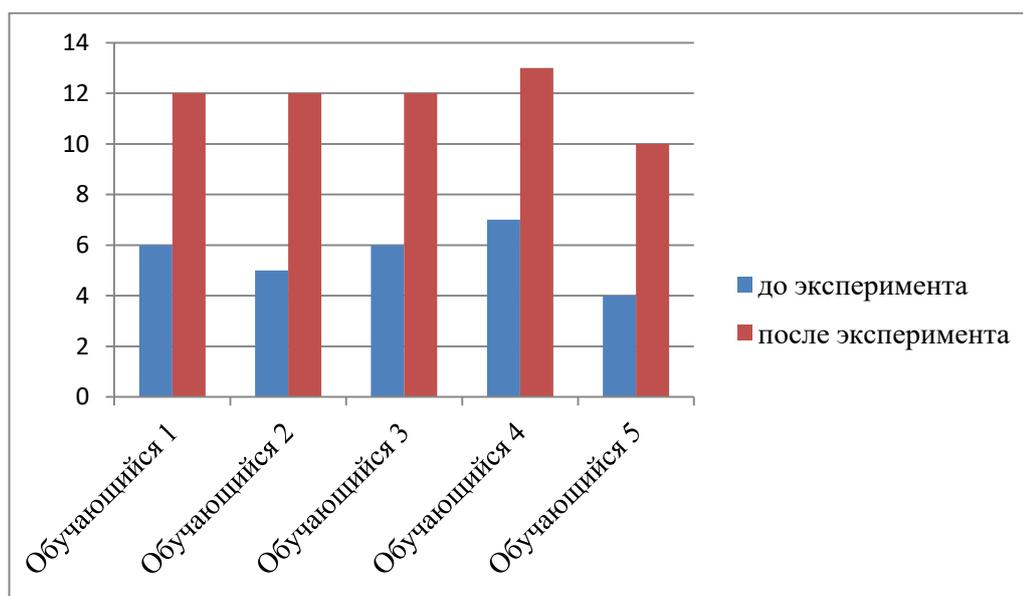
Из подсчетов видно, Обучающийся 1 имеет низкий уровень коммуникативных речевых навыков, остальные обучающиеся имеют пороговый средний уровень. После прохождения пропедевтического курса естествознания Обучающийся 1 повысил свой уровень с низкого до среднего. Остальные обучающиеся по результатам эксперимента на начальном и заключительном этапе исследования остались на среднем уровне, но повысили свои баллы. Полученные данные, по справочному значению Р.

Эриксона полностью соответствуют естественному приросту слов, которые должен был усвоить и использовать в своей речи обучающейся за год, используя особые техники и упражнения для развития коммуникативно-речевых навыков.

Уровень естественнонаучного развития мы определяли, изучив активный словарь естественнонаучных терминов и при помощи тестирования на начальном и заключительном этапе курса.

Рисунок 5

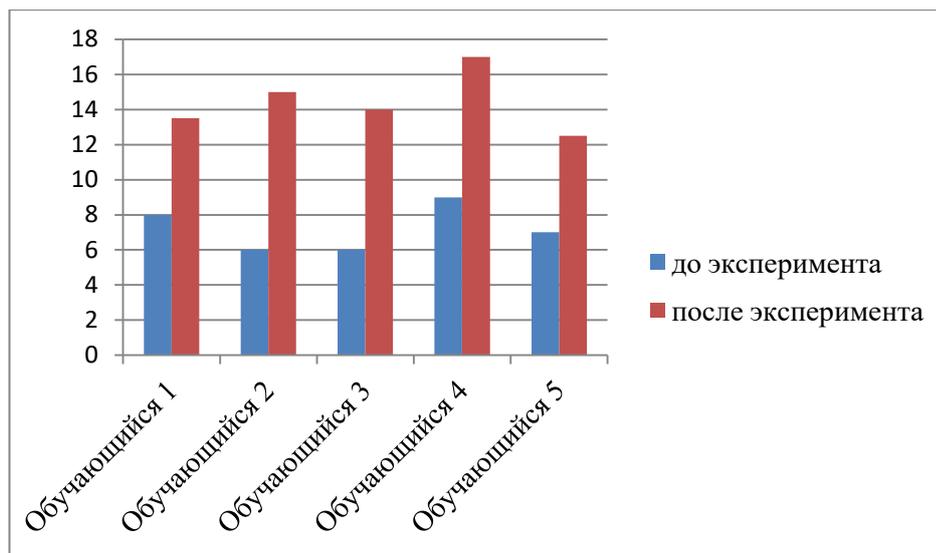
Результаты диагностики уровня естественнонаучного развития у обучающихся 6 класса с тяжелыми нарушениями речи при помощи естественнонаучного словаря



Как видно из диаграммы уровень активного естественнонаучного словаря у всех обучающихся стал выше, при этом они естественнонаучную терминологию могли свободно использовать в повседневной речи.

Рисунок 6

Результаты диагностического тестирования по естествознанию у обучающихся 6 класса с тяжелыми нарушениями речи



За диагностическое тестирование по естествознанию обучающиеся могли получить максимально 20 баллов, если баллы перевести в отметки, то получится:

- 0- 8 баллов отметка «2»;
- 9- 12 баллов отметка «3»;
- 13-15 баллов отметка «4»;
- 16-20 баллов отметка «5».

Начальное тестирование показало, что только два обучающихся имеют удовлетворительную отметку, а три обучающихся неудовлетворительную.

По результатам заключительного контрольного тестирования все обучающиеся получили положительные отметки: Обучающийся № 4 – отметку «5», Обучающийся № 1,2,3 – отметку «4» Обучающийся № 5 – отметку «3».

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают темы в зависимости от сложности изучаемой темы, объяснения домашнего задания. Выполнение оценивается с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика.

При анализе результатов, можно сделать вывод, что, в процессе образовательной деятельности пропедевтического курса естествознания для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, удалось повысить уровень естественнонаучных знаний, активного словаря естественнонаучных терминов, которые они смогли уже применять на уроках биологии и для описания явления природы в своей повседневной речи, а также повысить уровень речевого развития у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность предложенной модели комплексной диагностики обучающихся 6 класса с тяжелыми нарушениями речи и динамика развития учеников с особыми образовательными потребностями в ходе проведенного исследования позволила оценить конкретные показатели, и именно на них в процессе образовательной деятельности обучающихся сделать акцент в развитии.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив литературу по теме исследования, можно сделать вывод о необходимости создания дополнительных условий для большего и эффективного вовлечения в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ.

Ретроспективный анализ показал, что инклюзивное образование появилось не так давно, в конце XX века. В это время были приняты ряд международных документов, которые способствовали изменению отношения к детям с ОВЗ. В России лишь в 2012 году была ратифицирована Конвенция о правах инвалидов, а также во ФГОС одним из положений стало создание образовательного пространства для лиц с ОВЗ.

В научной литературе и практике обучения инклюзивное образование применяется в условиях массовой школы для раскрытия основных составляющих компонентов образовательного процесса обучающихся с ОВЗ, и трактуется как включенное образование, в основе которого идея, исключающая любую дискриминацию детей, обеспечивающая равное отношение ко всем ученикам, но в то же время создающая особые условия для обучающихся с ОВЗ.

Анализ современного состояния инклюзивного образования в МБОУ «Ужусркой СОШ № 6» Красноярского края показал, что исследуемая проблема является актуальной, обсуждаемой и востребованной.

В ходе экспериментальной части исследования разработан пропедевтический курс естествознания, направленный на формирование целостной естественнонаучной картины мира и речевого развития обучающихся 6 класса с ОВЗ. Проведена диагностика описанных выше навыков и наблюдается положительная их динамика.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность предложенной модели комплексной диагностики обучающихся 6 класса с ТНР и динамика развития учеников с особыми образовательными потребностями (с тяжелыми нарушениями речи) в ходе проведенного исследования позволила оценить конкретные показатели, и именно на них в процессе образовательной деятельности детей сделать акцент в развитии.

Данная модель комплексной диагностики обучающихся 6 класса с ТНР может позволить специалистам образовательных учреждений повысить уровень педагогической компетенции в выборе методов и инструментария диагностики для оценки возможности детей и выявления их особых образовательных потребностей.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии [Текст] / В.М. Астапов. М.: Международная пед. академия, 1994. 216 с.
4. Бекшаев И.А., Андриякова Н.А. Инклюзивный подход к обучению детей с ОВЗ на уроках биологии // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XV междунар. науч.-практ. конф. № 2(15). М., Изд. «МЦНО», 2018. С. 5-12
5. Большой энциклопедический словарь, научн. изд-во "Большая Российская энциклопедия", М.,2002. С.611.
6. Влияние комплексной реабилитации на оптимизацию развития детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно - методическое пособие подобщ. ред.Т,Н,Ищенко,Р. Р.Гатиатуллина. Красноярск: ЛитераПринт,2014. С.60.
7. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Образование для всех - императив качества. Париж, ЮНЕСКО, 2004. С. 146.
8. Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования. М., Изд-во АПН ССР, 1956. 320с.
9. Выготский Л.С., Основы дефектологии. 2003.656 стр.

10. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. М., Педагогика, 1985. 167 с.
11. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности // Синдром Дауна XXI век. 2011. № 1. С. 34-41.
12. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 2006. 134 с.
13. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М., Владос, 2008. 320 с.
14. Закрепина А. Роль социальных факторов в развитии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Закрепина А // Дошкольное воспитание. 2009. № 12. С. 66-73.
15. Инденбаум Е.Л. Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи [Текст] / Е. Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 5. С. 3-10.
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. М. С. Старовойтовой. М.: Владос, 2014. 167 с.
18. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Психология лиц с нарушениями речи. СПб.: КАРО, 2007. 544 с.
19. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. СПб.: КАРО, 2013. 432 с.

20. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст]: учеб. Пособие / О.А. Карабанова. М.: Российскоепед. агенство, 1997. 192 с.
21. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] : учеб.пособие для пед.вузов / В.П. Кащенко. 4-е изд, стер. М.: Академия, 2010. 304 с.
22. Козырева О. А. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ: практические рекомендации. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. 103 с.
23. Коррекционная педагогика [Текст]: 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.
24. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская; Под ред. Б.П. Пузанова. М.: Изд. центр «Академия», 1998. 144 с.
25. Кулемина Ю.В. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]: учеб.пособие для вузов / Ю.В.Кулемина. М.: Окей-книга, 2009. 121 с.
26. Лабунская В.А. и др. Психология затруднённого общения: Теория. Методика. Диагностика. Коррекция [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. М.: Академия, 2001. 288 с.

27. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]: Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

28. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференции: проблемы инклюзивного обучения детей - инвалидов // Социально - психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов, 2002.

29. Лукьянова . Т. Д., Жуйкова С. Е. Психолого-педагогические особенности обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: метод. пособие. М.: Владос. 2018г. 43 с.

30. Любавина Н.В. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями: проблемы и условия эффективности / Н.В.Любавина // Социологические исследования. 2013. № 9 С.64-69.

31. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна. // Альманах ИКП РАО. № 11. 2007.

32. Мамайчук И.И. Социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями. СПб.: Речь, 2009. 180 с.

33. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учеб.для вузов. М.: Гардарики, 2010. 269 с.

34. Модели медицинской реабилитации и психолого-педагогическое сопровождения в инклюзивной практике// Красноярск, 2014

35. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health) (дата обращения 15.11.2019 г.)

36. Назарова Н.М. Инклюзивное и специальное образование: препятствия и риски развития: Сборник научных статей IV Международного теоретико - методологического семинара. М.,2012.
37. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социал.педагогика.2010. № 1. С.77-87.
38. Настольная книга педагога-дефектолога. 4-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 564 с.
39. Наумова Л.Г. Предупреждение ошибок чтения и письма. Санкт-Петербург: «Стройлеспечать», 2012. 120 с.
40. Никишов А.И., Теремов А.В. Использование опорных сигналов (рисуночного письма) в обучении // Биология в школе, научно- методический журнал, М., «Школа-Пресс», №4, 1987,С. 44-48.
41. 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.
42. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб.пособие для вузов. М.: Академия, 2011. 176 с.
43. Педагогический энциклопедический словарь, научн. изд-во "Большая Российская энциклопедия", М.,2008. С.131.
44. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Ростов-на-Дону:Феникс, 2010. 352 с.
45. Притула М.Г. Сборник «Методические рекомендации по применению коррекционно-развивающих упражнений и игр в учебном процессе с детьми с ОВЗ». Югорск. 2014. 12 с.

Психология детей с нарушениями интеллектуального развития : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2012. 223с.

46. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М., 2012.

47. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. – 105с.

48. Слободчиков В.И. Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания). Киров, 2003. С. 14

49. Специальная (коррекционная) педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2010. 318 с.

50. Стандарт второго поколения. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва "Просвещение", 2014.

51. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. М.: Владос, 2011. 167 с.

52. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр, пособие для учителя М.:Владос, 2007. 256с.

53. Сулекова В. С. Методические условия естественнонаучного образования школьников с нарушением интеллектуального развития// Методика обучения дисциплинам естественнонаучного цикла: проблемы и перспективы: материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников (г. Красноярск, 23 апреля,

2020 г.). Красноярск: Издательство Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2020. С. 129-130.

54. Сулекова В. С. Особенности обучения химии детей с ограниченными возможностями здоровья// Теория и методика естественнонаучного образования: проблемы и перспективы: материалы XVIII Всероссийской научной конференции (г. Красноярск, 23 апреля, 2019 г.). Красноярск: Издательство Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2019. С. 134-136.

55. Сулекова В. С. Разработка пропедевтического курса естествознания для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья// XI Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием «Инновации в естественнонаучном образовании» в рамках VIII международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (г. Красноярск, 26 ноября, 2020 г.). Красноярск: Издательство Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2020. С. 204-206.

56. Усанова О.Н. Специальная психология: учеб.пособие для вузов. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

57. Федеральный закон N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г.

58. Daly D. The Clutterer // K. O. St. Louis (Ed.) The Atypical Stutterer: Principles and Practices of Rehabilitation. N. Y., 1986.

59. Dyson A., P. Farrell, F. Polat, G. Hutcheson, and F. Gallannaugh. 2004.

60. Eng H. Kinderzeichen, Beiheft 39, Z. angew. Psychol. Leipzig, 1927

61. Farrell Peter, Humphrey Neil Improving services for pupils with social, emotional and behaviour difficulties. *The International Journal of Emotional Education*, 2009, vol. 1, no 1. 66-82

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Программа пропедевтического курса естествознания для обучающихся 6  
класса с ТНР

#### Пояснительная записка

Рабочая программа по естествознанию для обучающихся 6 классов с тяжелыми нарушениями речи на 2019-2020 учебный год составлена на основе:

1. Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29.12.2012, Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

2. Примерной рабочей программы по естествознанию 5- 6 классы. Гуревича Е. Дрофа.

3. Положением о рабочей программе учебных предметов в соответствии с ФГОС в МБОУ «Ужурская средняя общеобразовательная школа №6».

Актуальность. Ребенку с ОВЗ сложно воспринять единство естественнонаучной картины. У обучающегося при изучении биологии, химии, физики возникает вопрос, почему изучая данные предметы, которые преподают разные учителя, все время переплетаются между собой. Курс естествознания позволяет ребенку не отдельно воспринимать предмет биологию, как науку о живой природе, химию, как превращение веществ, физику, как науку о неживой природе, а соединить эти предметы в одно целое окружающего его мира, понимать, что эти процессы в природе едины. Данный курс, учитывая особенности обучающихся с ОВЗ, позволит им получить первоначальные сведения о предметах естественнонаучного цикла, и применить их на предметах биологии, химии и физики.

Цель курса заключается в повышении интереса к познанию законов природы, подготовке к систематическому изучению курса биологии, химии и физики на последующих этапах у обучающихся с ТНР.

Задачи:

— пропедевтика основ предметов естественнонаучного цикла у обучающихся с ТНР;

— получение обучающимися представлений о методах научного познания природы;

— развитие речевых и коммуникативно-речевых навыков у обучающихся с ТНР.

#### Общая характеристика учебного курса

Реализовывая пропедевтическую роль, курс естествознания содержит системные, а не отрывочные знания. Большое внимание в нем уделяется преемственным связям между начальной и основной школой, взаимосвязи знаний вокруг ведущих идей, которые определяют структуру курса и способствуют формированию целостного взгляда на мир. Формирование у обучающихся потребности познания окружающего мира и своих связей с ним.

#### Место учебного предмета в учебном плане

Пропедевтический курс естествознания для обучающихся 6 класса с ТНР рассчитан на 36 учебных часов, 1 час в неделю. В соответствии с учебным планом курсу естествознания на ступени основного общего образования предшествует курс «Окружающий мир», «Биология 5 класс», включающий определённые естественнонаучные понятия. Таким образом, содержание курса в основной школе представляет собой основу для последующей уровневой и профильной дифференциации.

#### Планируемые результаты освоения учебного курса

Личностные результаты изучения курса естествознания:

— развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей обучающихся;

— развитие мотивации к изучению в дальнейшем предметов естественнонаучного цикла;

— формирование личностного отношения друг к другу, к учителю.

Метапредметные результаты изучения курса:

— освоение приемов исследовательской деятельности (составление плана, использование приборов, формулировка выводов и т. п.);

— формирование приемов работы с информацией, представленной в различной форме (таблицы, графики, рисунки и т. д.), на различных носителях (книги, Интернет, CD, периодические издания и т. д.);

— развитие речевых коммуникативных навыков и овладение опытом межличностной коммуникации (ведение дискуссии, работа в группах, выступление с сообщениями и т. д.).

Предметные результаты изучения курса:

— освоение базовых естественно-научных знаний, необходимых для дальнейшего изучения систематических курсов естественных наук;

— формирование элементарных исследовательских умений;

— применение полученных знаний и умений для решения практических задач.

Таблица 7

Учебно-тематический план

№ п/п	Наименование разделов	Содержание учебного материала	Кол-во часов
1	Введение в естествознание	Природа живая и неживая. Явления природы. Физика и химия — науки о природе. Научные методы изучения природы. Знакомство с простейшим	5 часов

		физическим и химическим оборудованием.	
2	Тела и вещества	<p>Характеристики тел и веществ. Органические и неорганические вещества. Агрегатное состояния вещества. Масса тела. Весы. Температура. Термометры. Делимость вещества. Молекулы, атомы, ионы. Представление о размерах частиц вещества. Движение частиц вещества. Взаимодействие частиц вещества и атомов. Пояснение строения и свойств твердых тел, жидкостей и газов с молекулярной точки зрения. Строение атома и иона. Знаки химических элементов. Периодическая система Д. И. Менделеева. Простые и сложные вещества. Кислород. Вода. Вода как растворитель. Очистка природной воды. Плотность вещества.</p>	10 часов
3	Взаимодействие тел	<p>Изменение скорости и формы тел при их взаимодействии. Действие и противодействие. Сила как характеристика взаимодействия. Инерция. Масса как мера инертности. Гравитационное взаимодействие. Сила тяжести. Различные виды деформации. Сила упругости, ее направление. Сила трения. Электрическое взаимодействие. Магнитное взаимодействие. Земля как магнит. Ориентирование по компасу.</p>	10 часов
4	Физические и	Механические явления. Тепловые явления.	6

	химические явления	Электромагнитные явления. Световые явления. Химические явления.	
5	Человек и природы	Земля — планета солнечной системы. Земля — место обитания человека. Взаимосвязь человека и природы.	5

Диагностика объема речевого словаря обучающихся

Данная методика предназначена для определения объема активного словаря школьников и подростков. Необходимость знания состояния активного словаря связана с двумя основными обстоятельствами. Во-первых, при ряде речевых нарушений возникает отставание в накоплении активного словаря по сравнению со сверстниками. Во-вторых, логопед в ходе коррекции любых нарушений речи так или иначе обращается именно к активному словарю ребенка. Данная методика позволяет учитывать индивидуальные особенности словаря ребенка при проведении коррекционной работы, а также давать, если это необходимо, рекомендации по работе над словарем [19].

Инструкция: «Прочитай, пожалуйста, слова в этом списке и отметь только те, которые тебе известны и которыми ты пользуешься в своей речи. После того как ты это сделаешь, тебе надо будет объяснить смысл некоторых слов из тех, которые ты отметишь».

примитивный	барьер	эгоизм
вереница	ветхий	гуманный
молчать	забавно	дебют
аналогичный	извне	обилие
копия	изумление	персональный
предварительно	оптимист	реставрация
принуждение	реплика	такт
публиковать	созидательный	тщеславие
пренебрежение	пристрастие	рыхлый
святыня	утрата	цитата
диктатор	добросовестно	интеллектуальный
недоверчиво	незабываемый	непреклонный
оживленный	опровержение	отрицание

плодородный	победоносный	подозрительный
прения	приз	причудливый
раздраженно	раскаиваться	рационализатор
смола	сомнительный	сплав
транспортировать	торговец	угнетать
уют	фальшивый	фасад
целесообразность	человечность	чужбина
адаптация	автотрофы	гетеротрофы
атмосфера	атом	химический элемент
вирусы	бактерии	естествознание
клетка	молекула	наука
рациональность	теория	экология
скорость	инерция	сила
работа	мощность	энергия
убогий	многообразие	радикальный
условный	мрак	регулярно
возмездие	наспех	ставень
дерзкий	нейтралитет	укоризненно
зависимый	первооснова	шеренга
заимствовать	поверхностный	щадить
закономерный	подлинный	алгоритм
массивный	предельно	вакуум
свирепый	своеобразие	жидкости
аромат	дефицит	резонанс
маневрировать	напоследок	движение
обобщение	образцовый	масса
периодически	пеший	разбег
помеха	предисловие	репродукция
суетиться	уместно	шхуна



## Диагностика коммуникативных речевых навыков

Детальную оценку меры фиксации на своем речевом дефекте позволяет производить модифицированная шкала Р. Эриксона [19]. Ее ценность заключается в том, что она позволяет описывать симптоматику психического компонента расстройства речи и голоса, как будет показано в дальнейшем, а также обладает определенным прогностическим потенциалом. Шкала была создана Р. Эриксоном специально для оценки коммуникативных возможностей заикающихся на основании представлений о том, что их основные проблемы лежат в диапазоне межличностных реакций и отношений. Утверждения в шкале сформулированы в позитивном и негативном планах по отношению к тревоге («Мне трудно разговаривать перед аудиторией», «Моя речь производит хорошее впечатление»).

При положительном оценивании позитивных пунктов и отрицательном негативных ученик получает один балл за каждый пункт так, что максимальный возможный балл соответствует количеству пунктов шкалы – 24.

Предварительная апробация шкалы проведена автором методики на пятидесяти взрослых заикающихся мужчинах и ста нормально говорящих мужчинах. Была показана высокая положительная зависимость между баллами шкалы, самооценкой и клинической оценкой степени заикания, а также оценкой заикающимися результатов лечения и их описаниями своих затруднений в разных ситуациях. В дальнейшем была увеличена надежность и валидность методики путем коррекции отдельных пунктов шкалы.

Здесь представлен вариант, адаптированный В.А.Калягиным и Л.Н.Мацько (1986) для русскоязычного контингента. Шкала была переведена на русский язык лингвистами, после чего предложена заикающимся. В процессе непосредственного тестирования были уточнены конкретные формулировки отдельных пунктов. Уточнение качества перевода

производилось также методом двойного перевода уже переведенного текста снова на английский язык, а затем вновь на русский.

**Инструкция:** "Отметьте на бланке утверждения, с которыми Вы согласны, знаком «+» и утверждения, с которыми Вы не согласны, знаком «-».

Таблица 9

№	Список утверждений	Ключ
1	Моя речь производит хорошее впечатление	-
2	Мне легко разговаривать почти со всеми	-
3	Мне легко смотреть на слушателей, когда я говорю с ними	-
4	Мне трудно разговаривать с моим учителем или начальником	+
5	Даже одна мысль о необходимости говорить в общественном месте меня пугает	+
6	Одни слова мне труднее произнести, чем другие	+
7	Когда я говорю, то не думаю, как это у меня получается	-
8	Я легко могу поддержать разговор	-
9	Моя речь иногда смущает моих собеседников	+
10	Не люблю знакомить одного человека с другим	+
11	При обсуждении какого-либо вопроса в группе я часто задаю вопросы	-
12	Мне легко контролировать свой голос, когда я говорю	-
13	Мне не трудно говорить перед группой	-
14	Моя речь не позволяет мне делать то, что мне нравится	+
15	Когда я говорю, меня довольно легко и приятно слушать	-

16	Иногда мне не нравится, как я говорю	+
17	Всегда, когда я говорю, я чувствую себя совершенно уверенно	–
18	Я охотно говорю только с некоторыми людьми	+
19	Я говорю лучше, чем пишу	–
20	Я часто нервничаю, когда говорю	+
21	Мне трудно разговаривать при встрече с новыми людьми	+
22	Я совершенно уверен в своей речи	–
23	Я хотел бы, чтобы моя речь была такой же, как у других	+
24	Я часто не могу ответить, даже когда знаю нужный ответ, так как боюсь заговорить	+

#### Анализ результатов

Подсчитывается суммарный балл в соответствии с ключом. За один балл принимается ответ, совпадающий по знаку с ключом.

Пункты шкалы разделяются на три субшкалы, соответствующие направленности тревоги на:

1. речь – 1 8 9 14 15 16 19 23;
2. общение – 2 3 4 5 10 13 18 21;
3. уверенность – 6 7 11 12 17 20 22 24.

Знание этих характеристик позволяет проводить направленную психотерапевтическую помощь.

В результате подсчета общего количества баллов по всем суждениям можно было сделать вывод об уровне коммуникативных речевых навыков обучающихся:

- до 7 баллов – низкий уровень коммуникативных речевых навыков;
- 8-15 баллов – средний уровень коммуникативных речевых навыков;

16 и более баллов – высокий уровень коммуникативных речевых навыков.