**Методические рекомендации для педагогов учреждений общего**

**среднего образования, в которых имеются классы интегрированного**

**обучения и воспитания**

**Методические рекомендации для администрации учреждений общего среднего образования, в которых имеются классы интегрированного**

**обучения и воспитания**

**Основные направления развития профессиональной компетентности руководителя учреждения общего среднего образования и его заместителей при организации интегрированного обучения и воспитания**

Эффективность образовательного процесса с учащимися с ОПФР в системе интегрированного обучения и воспитания зависит от создания в учреждении специальных условий, необходимость в которых вытекает из самого определения группы детей с ОПФР, - это дети, « имеющие физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают их социальную деятельность и препятствуют получению образования ***без создания для этого специальных условий*** ( Кодекс, ст. 1, п.1.5).

Соответственно, организация в учреждении общего среднего образования интегрированного обучения и воспитания не может ограничиваться лишь формальным актом – открытием специальных классов для учащихся с ОПФР или классов интегрированного обучения и воспитания. Важным является ***осознание руководителем учреждения образования и его заместителями обязательной взаимосвязи: открытие таких классов предусматривает создание в учреждении образования особых ( специальных) условий для учащихся с ОПФР.***

Качественная практическая реализация данной взаимосвязи зависит от ориентировки руководящей команды учреждения образования – директора и его заместителей в следующих вопросах :

***1.Содержание образования учащихся с ОПФР и их возможные жизненные перспективы:*** отличается ли содержание образования учащихся с ОПФРсодержания образования нормально развивающихся учащихся? Требуются ли в связи с особенностями содержания образования специальные условия – особые помещения( кабинеты СБО, трудовые мастерские, помещения для проведения коррекционных занятий, специальное учебное оборудование, учебные материалы? Каковы жизненные перспективы обучающихся с ОПФР в направлении получения профессионального образования и дальнейшей трудовой деятельности?

Так, например, важнейшими учебными предметами для учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются такие, как «Социально- бытовая ориентировка» и «Трудовое обучение», которые изучаются учащимися с первого по десятый класс. Цель предмета ««Социально- бытовая ориентировка» - сформировать у учащихся практические умения самостоятельно организовывать свой быт. Программой предусмотрено формирование базовых умений в области приготовления пищи, ухода за жилищем, одеждой, обувью, что ***требует особого учебного оборудования*** ( плита, посуда, холодильник, стиральная машина, пылесос и др)., ***особых учебных материалов*** ( продукты питания, одежда, обувь и др), а также – ***особого помещения*** для проведения уроков ( кабинета СБО). То же можно сказать и о трудовом обучении. При отсутствии данных условий реализация программ таких жизненно важных для учащихся с интеллектуальной недостаточностью учебных предметов окажется невозможной, формальной. А это уже нарушение прав учащегося на получение образования, предусмотренного учебным планом и программами, утверждёнными на государственном уровне, Министерством образования.

Понимание руководителем учреждения общего среднего образования жизненно важных перспектив учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью позволит ему более глубоко осознать особенности содержания их образования и необходимость создания в этой связи специальных условий для качественной реализации как трудового обучения, так и социально- бытовой подготовки учащихся.

**2. *Организация образовательного процесса с учащимися с ОПФР:*** в каких формах может быть организовано обучение. Каковы особенности организации образовательного процесса в условиях разных организационных форм интегрированного обучения и воспитания? Какие педагогические работники, специалисты должны реализовывать образовательный процесс с учащимися с ОПФР?

Интегрированное обучение и воспитание в учреждении общего среднего образования может осуществляться в двух формах – специальный класс и класс интегрированного обучения и воспитания полной или неполной наполняемости. Статус класса влияет на организацию в нём образовательного процесса, в чём важно ориентироваться директору учреждения образования и его заместителю, курирующему интегрированное обучение и воспитание в школе.

Так, для открытия специального класса нужно наличие большего количества учащихся с ОПФР ( до 12 человек), чем для в классе интегрированного обучения и воспитания (до 6 человек). Однако организация образовательного процесса в специальном классе проще, чем в классе интегрированного обучения и воспитания.

**3. *Специфика методики обучения учащихся с ОПФР:*** чем отличается методика обучения учащихся с ОПФР от методики обучения нормально развивающихся сверстников? Есть ли различия в методике обучения разных категорий учащихся с ОПФР, и если есть, то какие? Какие методы являются ведущими в обучении учащихся с ОПФР разных категорий? Есть ли особые требования к размещению учащегося с ОПФР в классе, к его рабочему месту?

Немаловажную роль в реализации процесса обучения учащегося с ОПФР играет знание особых условий, необходимых для осуществления учебной деятельности обучающихся с учётом его особенностей развития, например требований к освещённости рабочего места для учащегося с нарушением зрения, дифференциальных требований к посадке учащегося с учётом разных нарушений функции опорно- двигательного аппарата, знание оптимального рабочего места в группе, классе для учащегося с нарушением слуха.

Компетентность директора учреждения образования и его заместителя в основах методики обучения учащихся с ОПФР позволяет им ориентироваться в требующихся условиях обеспечения её продуктивности: или это только соответствующая подготовка педагогов к работе с учащимися с ОПФР определённой категории, или ещё и приобретение необходимого специального оборудования и обучение педагогов пользоваться им.

***4. Коррекционная работа с учащимися с ОПФР:*** какова роль коррекционной работы в обеспечении успешности учащегося с ОПФР в учении, общении, самостоятельной жизнедеятельности? Какие специалисты участвуют в её реализации? Требуются ли особые условия для осуществления коррекционной работы с той или категорией учащихся с ОПФР, которых планируется принять в учреждение образования?

Грамотная коррекционная работа создаёт тот необходимый фундамент в развитии, который позволяет учащемуся с ОПФР быть в максимально возможной степени успешным (с учётом характера нарушений в развитии) в учении, общении, самостоятельной жизнедеятельности. Для качественной её реализации требуется профессионально подготовленный специалист, а также отдельное помещение с соответствующим специальным оборудованием.

Таким образом, организация в учреждении образования интегрированного обучения и воспитания предусматривает создание особых ( специальных) условий для учащихся с ОПФР: наличие специалистов необходимого профиля подготовки, подготовленного к работе с учащимися с ОПФР, педагогического коллектива, специально оборудованных учебных помещений и оборудования, особых учебных материалов. Особая осведомлённость в данных вопросах позволит руководителю и его команде определить готовность учреждения образования к обучению и воспитанию учащихся с ОПФР, а также смоделировать и планомерно создавать требующиеся специальные условия в случае выбранного курса на образовательную интеграцию.

**Методические рекомендации для учителей классов интегрированного обучения и воспитания**

**Система основных профессиональных компетенций учителя – дефектолога**

**в работе с учащимися с ОПФР**

**1.Академические педагогические компетенции:**

- умение анализировать учебные планы, учебные программы, выделять требования к результатам обучения учащихся;

- умение организовывать взаимодействие в коллективе учащихся;

- умение взаимодействовать с родителями обучающихся.

**2. Специальные профессиональные компетенции:**

1) **базовые компетенции( обеспечивают ориентированность в специфике обучения учащихся с ОПФР по сравнению с нормально развивающимися детьми):**

- умение определять сходство и различие учебных планов, учебных программ,

требований к результатам обучения для учащихся нормально развивающихся и

учащихся с ОПФР, с которыми работает педагог;

- знание специфических закономерностей развития, характерных для учащихся с

ОПФР всех категорий, и определяющих специфику методики их обучения в целом по

сравнению с методикой обучения нормально развивающихся учащихся;

-знание типичных особенностей психического и физического развития той категории

учащихся с ОПФР, с которой работает педагог, определяющих ведущие методы и

приёмы их обучения;

- умение видеть ( выделять) индивидуальные особенности психофизического

развития каждого учащегося с ОПФР, использовать адекватные им методы и приёмы

индивидуального подхода в обучении;

- знание особых условий, необходимых для осуществления учебной деятельности учащегося с учётом особенностей его развития ( требования к освещённости рабочего места учащегося с нарушением зрения, оптимальное рабочее место в классе для учащегося с нарушением слуха, дифференциальные требования к посадке для учащегося с нарушением ОДА, необходимость использования специального оборудования);

- умение организовывать работу учащегося с ОПФР на уроке с учётом уровня его работоспособности и степени самостоятельности;

- умение использовать разные виды помощи учащемуся с ОПФР с учётом характера учебных затруднений и особенностей развития, владение стратегиями оказания помощи;

- умение адаптировать учебный материал, тексты, учебные задания к возможностям обучающихся с ОПФР, создавать опоры разных видов;

- характеризовать позитивные изменения и специфические ( объективные) затруднения;

- умение общаться с учащимися с ОПФР с разной степенью развития коммуникативных умений, умение вовлекать их в общение, во взаимодействие;

**2) предметные компетенции ( обеспечивают ориентированность в специфике обучения учащихся с ОПФР определённой категории, по определённому учебному предмету):**

**общие:**

- знание типичных трудностей учащихся определённой категории в овладении предметными знаниями, учебными умениями разного вида;

- знание ведущих методов обучения учащихся определённой категории, умение их использовать в процессе обучения ( на уроках по определённому учебному предмету);

**частные:**

-знание характера трудностей учащихся определённой категории в овладении знаниями, умениями конкретной предметной области( математики, языка, трудового обучения, истории и т.д) и типологических групп учащихся в зависимости от характера этих трудностей; умение определять типологическую группу, к которой относится каждый обучающийся с ОПФР, и на этой основе реализовывать дифференцированный и индивидуальный подход к детям в процессе уроков;

- умение использовать на уроках в рамках конкретной предметной области методы и приёмы обучения, учитывающие характер учебных затруднений учащихся определённой категории.

**3. Социально – личностные компетенции:**

- умение замечать и подчёркивать возможности учащегося с ОПФР в разных видах деятельности, умение создавать «ситуации успеха» для обучающихся, формировать толерантное отношение к учащимся с ОПФР в коллективе педагогов, учащихся и их родителей;

- умение взаимодействовать, сотрудничать с родителями учащихся с ОПФР, консультировать их по актуальным вопросам обучения, развития и воспитания их ребёнка.

Представленная система основных профессиональных компетенций учителя по работе с учащимися с ОПФР может послужить основой диагностики состояния сформированности этих компетенций у педагогических работников учреждения образования.

**Базовые знания учителя-дефектолога, необходимые для реализации продуктивной методики обучения учащихся с особенностями психофизического развития**

Для учащихся с ОПФР **характерны как общие** с нормально развивающимися учащимися **так и специфические**  закономерности развития, отличающиеся от их нормально развивающихся сверстников. К таким специфическим закономерностям развития , свойственным всем учащимся с ОПФР, относятся:

* замедленная скорость приёма и переработки поступающей информации (т.е замедленный процесс воспроизведения);
* меньший объём запечатляемой и сохраняемой информации ( т.е меньший объём памяти):
* более длительные сроки формирования представлений об окружающей действительности и закрепление жизненного опыта, замедление процесса формирования понятий;
* затруднения упорядочения устанавливаемой учащимся информации в организованную систему с чётким противопоставлениями её составляющих;
* недостаточность словесного опосредования поведения и психической деятельности в целом;
* нарушение произвольности психических процессов;
* сниженная психическая активность учащегося, прежде всего, познавательная активность;
* нарушение спонтанности развития, самостоятельности;
* низкая работоспособность и быстрая истощаемость.

Данные специфические закономерности развития в целом определяют особые образовательные потребности учащихся с ОПФР, что, в свою очередь, находит выражение в особенностях методики обучения.

Замедленность процесса восприятия у учащихся с ОПФР выдвигает определённые требования к скорости предъявления информации педагогом и её объёму ( по сравнению с работой с нормально развивающимися учащимися):

* более медленный темп предъявления учебного материала ( и наглядного, и вербального), чтобы ребёнок успел его воспринять и осознать. Это относится к темпу речи педагога – он должен быть более медленный, так как в противном случае **учащиеся не успевают воспринять** даже качественное объяснение материала;
* неоднократное повторение инструкции, задания и изучаемого материала в целом;
* меньшее количество предъявляемого одномоментного материла;

Меньший объём памяти у учащихся с ОПФР, по сравнению с нормально развивающими сверстниками, также определяет особые требования к методике их обучения, а именно:

* меньший объём информации, предъявляемой для усвоения и запоминания в один и тот же отрезок времени;
* большое число повторений материала – и не только в процессе работы по соответствующей теме, но и систематическая актуализация изученного в дальнейшем учебного материала.
* эмоциональная окрашенность материала ( особенно первого предъявления), предлагаемой деятельности;
* создание опор для запоминания и воспроизведения материала учащимися, более длительный период их использования.
* замедленный процесс формирования понятий, что обусловлено тем, что для формирования какого- либо понятия им необходимо образование большего количества единичных связей;
* недостаточность словесного опосредованного поведения и психической деятельности в целом. Это проявляется , с одной стороны, в том, что указания взрослого воспринимаются детьми неточно и не всегда определяют содержание и последовательность выполняемой деятельности. С другой стороны, учащиеся испытывают затруднения при необходимости рассказать о плане предстоящей деятельности, а также о ходе уже выполненной работы. Учёт данной закономерности в методике работы предусматривает целенаправленное обучение учащихся проговариванию собственной деятельности на всех этапах её выполнения с опорой на составляемые при этом планы, схемы, алгоритмы деятельности;
* отличительной особенностью нарушения развития считается также нарушение его спонтанности, самостоятельности – спонтанное развитие страдает в большей мере, чем направленное. Это проявляется в снижении способности к самосовершенствованию ( спонтанному развитию), в затруднениях самонаучения путём подражания, в возможности повышения статуса психического развития лишь при наличии помощи учащемуся со стороны взрослых. Таким образом, учащийся с ОПФР в значительной большей мере, чем нормально развивающийся, нуждается во взаимодействии с педагогом в процессе освоения нового учебного материала, овладения новыми способами деятельности.

Для создания благоприятных условий обучения учащихся с ОПФР важно знать не только общие специфические особенности, свойственные детям той категории, к которой относится учащийся, *но и индивидуальные особенности.*

Например, при недостаточной ***сформированности зрительно- моторной координации*** учащийся будет испытывать трудности копирования образца, особенно с классной доски. Учитывая эту особенность развития, педагог предоставляет этому ученику возможность работать с образцом, расположенным на парте. В противном случае при выполнении заданий, требующих копирования образца с доски, учащийся будет систематически демонстрировать низкую успешность.

***При трудностях учащихся в пространственном ориентировании*** можно использовать внешние опоры, маркеры. Например, если учащийся затрудняется в ориентировке в схеме тела ( чаще всего – это «правый- левый»), рекомендуется выполнять маркировку одной руки с помощью цветной резиночки, браслета и т.д. Теперь учащийся знает, что «справа» - это « там, где красный браслет». При трудностях ориентировки на плоскости листа маркируется определённый край листа (например, верхний или нижний край листа обрезается «зубчиками» или др).

***При трудностях выполнения фонемного анализа*** важно на первых этапах обучения предоставлять учащимся возможность выполнять его с помощью материализованных действий; выбора графической карточки- схемы фонемного состава слова, выкладывания фонемного состава слова фишками, утрированного выделения фонем в процессе произнесения слова ( вначале громкого, затем – шёпотного).

***Проблема развития у учащегося мелкой моторики рук***  требуют снижения для него объёма таких видов работ, как письмо, рисование, вырезание и др. Вместе с тем, необходимо целенаправленно развивать мелкую моторику рук с помощью специальных упражнений (активной и пассивной гимнастики кисти руки) и видов деятельности (лепка, нанизывание и др). Учителю необходимо помнить, что отбор упражнений необходимо осуществлять с учётом характера имеющихся у учащихся проблем: слабость мышц кисти руки либо недостаточное развитие скоординированных движений пальцев рук. В противном случае используемые упражнения не дадут ощутимого желаемого эффекта.

Таким образом, важнейшим условием успешности обучения учащихся с ОПФР является специальная профессиональная компетентность учителя, которая заключается в наличии у него определённых знаний о детях – знаний, руководящих его деятельностью, и позволяющих получить максимально возможные результаты. К  ***основным (базовым),*** влияющим на продуктивность методики обучения учащихся с ОПФР, можно выделить ***следующие три группы знаний:***

***-знания о специфических закономерностях развития,*** характерных для учащихся с ОПФР всех категорий, но отличающихся от нормально развивающихся сверстников;

***-знания о типичных особенностях психофизического развития***  определённой категории. Эти знания определяют ведущие методы обучения данной категории учащихся;

***-знания об индивидуальных особенностях психофизического развития*** каждого учащегося. Эти знания определяют выбор наиболее благоприятных условий осуществления его деятельности: характер предполагаемых опор в учебной деятельности, вид помощи, объём и сложность заданий.

Очевидно, что наличие специальных знаний у педагога необходимо для реализации продуктивной методики обучения учащихся с ОПФР. В свою очередь, только при обучении учащихся по соответствующей их возможностям методике можно обеспечить качество образования учащихся.

**Содержание и специфика методики обучения учащихся с трудностями**

**в обучении**

В условиях интегрированного обучения и воспитания учащиеся с трудностями в обучении обучаются по учебному плану специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы – интерната) для детей с нарушениями психического развития ( трудностями в обучении). Этап начальной школы длится 5 лет (1-5 классы). Это связано с тем, что в первом классе учащийся остаётся на повторный курс.

Печень учебных предметов в этом плане аналогичен перечню учебных предметов в типовом учебном плане начальной школы, в типовом учебном плане базовой школы, в типовом учебном плане средней школы. Имеется лишь некоторое расхождение по учебным предметам «Человек и мир» и « Математика».

Учебным планом предусмотрено четыре вида коррекционных занятий:

1 ***Развитие познавательной деятельности ( 1- 5 классы).***

2.***Социально- бытовая ориентировка (1-5 классы).***

***3. Социально- бытовое ориентирование (6- 12 классы).***

***4.Современные средства коммуникации( 6- 12 классы).***

Для проведения коррекционных занятий **«Социально- бытовая ориентировка»,** направленных на формирование у учащихся практических умений самостоятельно организовывать свою жизнедеятельность, требуется особое помещение (**кабинет СБО)**, укомплектованное особым оборудованием ( посуда, газовая плита, холодильник, стиральная машина, микроволновая печь и др).

**Требования к результатам обучения, оцениванию учебной деятельности**

**учащихся с трудностями в обучении**

Требования к результатам обучения, оцениванию учебной деятельности учащихся с трудностями в обучении аналогичны требованиям общеобразовательной школы.

При обучении учащихся с трудностями в обучении в условиях интегрированного обучения и воспитания, срок их обучения на 1 ступени общего среднего образования составляет пять лет, текущая и промежуточная аттестация учащихся 1- 3 классов осуществляется на содержательно- оценочной основе, которая предполагает словесную оценку результатов учебной деятельности учащихся без выставления отметок.

**Итоговая аттестация учащихся с трудностями в обучении**

Итоговая аттестация учащихся с трудностями в обучении осуществляется в соответствии с Правилами проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования.

При успешном завершении обучения на 2 и 3 ступенях учащихся с трудностями в обучении, обучавшиеся по учебному плану специальной общеобразовательной школы, (специальной общеобразовательной школы- интерната) для детей с нарушениями психического развития ( трудностями в обучении), получают такие же документы об образовании, как и их нормально развивающиеся сверстники – свидетельство об общем базовом образовании и аттестат об общем среднем образовании.

**Перспективы обучения, профессиональной деятельности, бытовой**

**самостоятельности учащихся с трудностями в обучении**

Получая такие же документы об образовании, как и нормально развивающиеся учащиеся, выпускники с трудностями в обучении имеют такие же потенциальные возможности дальнейшего обучения. Чаще всего они получают профессионально- техническое образование, приобретают рабочие специальности ( строитель, автослесарь, автомеханик, электрик, швея, овощевод и др).

Ограничений в бытовой самостоятельности у учащихся с трудностями в обучении нет.

**Ведущие методы и приёмы обучения учащихся с трудностями**

**в обучении**

В практике обучения учащихся с трудностями в обучении можно наблюдать прямой перенос методики обучения нормально развивающихся учащихся на процесс обучения данной категории школьников. Вместе с тем, наличие своеобразия развития указывает на необходимость его учёта в процессе обучения такого учащегося.

С учётом преобладающей игровой мотивации у учащихся с трудностями в обучении в первые годы их обучения в школе необходимо ***облекать учебные задания в игровую форму,*** активно использовать в процессе обучения ***дидактические игры,*** а также разнообразные  ***приёмы занимательности***( иллюстрации, сюрпризные моменты, игровые ситуации, занимательные упражнения и т.д ).

Для привлечения внимания учащихся и стимуляции их интереса к деятельности на уроке важно реализовывать в начале урока **«принцип яркого пятна»**, вводить в уроки то, что обеспечивает ***« эффект новизны*».** Например, необычное начало урока, новая красочная иллюстрация, новый игровой персонаж, который пришёл на урок, по - другому расставленные парты, которые увидели дети, вернувшись в класс после перемены и др.

Из- за отставания в развитии словесно- логического мышления, речи, бедности представлений, на основе которых формируются знания и умения по учебным предметам, долгое время в процессе обучения учащихся с трудностями в обучении используется натуральная наглядность, а ведущими методами с учётом источника получения знаний выступают  ***наглядные методы обучения*** – демонстрация, наблюдение, экскурсии ( источник знаний- образ).

Эффективность процесса обучения значительно повышается, если наглядные методы сочетаются с ***практическими- упражнениями, играми, лабораторными работами(опыт), продуктивной деятельностью, моделированием реальных ситуаций.***

Из- за указанных нарушений развития словесные методы обучения ***( источник знаний- слово)*** не могут использоваться как ведущие, особенно на этапе обучения в начальной школе. Слово ( изложение учебного материала учителем или в книге) не может выступать основным и единственным источником знаний. Однако словесные методы ( беседа, объяснение, инструктаж и др) всегда сопровождают наглядные и практические методы обучения, обеспечивая максимальную их эффективность.

Если посмотреть на методы обучения с другой позиции – характера познавательной деятельности учащихся, то ведущим методам обучения учащихся с трудностями в обучении на этапе изучения нового материала на уроке является ***частично- поисковый или эвристический метод.*** Преодоление интеллектуальной пассивности, характеризующей большинство учащихся с трудностями в обучении, невозможно при использовании в качестве ведущего в учебном процессе объяснительно- иллюстративного метода обучения. Суть его состоит в передаче педагогом ученикам в готовом виде определённой информации. Ученик при этом должен внимательно слушать учителя, осмысливать услышанное и увиденное, запоминать, произвольно и самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью. Между тем, именно в этом учащиеся рассматриваемой группы испытывают наибольшие затруднения. Таким образом, широкое использование объяснительно- иллюстративного метода может в значительной степени усилить трудности в учении, так как не учитывает реальных возможностей этой категории учеников.

Наиболее учитывающим особенности учащихся с трудностями в обучении, стимулирующим их познавательную активность является ***частично- поисковый (эвристический)***  метод, который занимает своеобразную середину между методами присвоения готовых знаний ***( объяснительно- иллюстративными и репродуктивными)*** и ***методами, развивающими творческую деятельность.*** Реализация этого метода заключается в том, что учитель ставит перед учениками проблему или создаёт проблемную ситуацию, помогает им расчленить эту проблему на вспомогательные задания, доступные учащимся, и наметить шаги поиска. Учитель обучает учащихся выполнять эти шаги и участвует вместе с учениками в осуществлении последовательных этапов деятельности. В процессе такой организации деятельности учащиеся подталкиваются не к ответу, а к рассуждению, на основе которого выводятся правила, закономерности и т. д.

Замедленная скорость приёма и переработки сенсорной и речевой информации, недостаточная сформированность памяти у ряда учащихся определяет необходимость сообщения нового материала этим учащимся  ***методом «малых шагов».*** Это значит , что в структуре урока этапы изучения нового материала и его закрепления могут повторяться не один, а два и даже три раза.

Эффективность обучения учащихся с трудностями в обучении обеспечивается систематическим вариативным повторением пройденного материла, обобщения и систематизации изученного по теме. Это позволяет формировать  ***систему*** знаний, умений, встраивая в неё каждый новый элемент, освоенный на уроках. На этом этапе урока используются задания, направленные на систематизацию изученного материала и на  ***применение в деятельности комплекса освоенных действий,*** в том числе и новых, формирующихся на данном уроке.

**Виды помощи в учебной деятельности учащемуся**

**с трудностями в обучении. Стратегия оказания помощи.**

Низкая самостоятельность учебной деятельности учащегося с задержкой психического развития свидетельствует о его выраженной потребности в помощи. При затруднениях учащегося в выполнении учебных заданий важно уметь оказать  ***необходимую меру помощи.*** Основные виды помощи – ***стимулирующая, направляющая, обучающая. Стимулирующая*** помощь может быть в виде эмоциональной стимуляции учащегося к деятельности, подбадривания, что важно в работе с робкими, боязливыми, неуверенными в своих силах учащимися. Стимуляция может состоять также в уточнении сути учебного задания с учащимся.

***Направляющая помощь*** также может иметь разное содержание. Можно помочь системой вопросов, а также – предъявлением плана, памятки, алгоритма выполнения данной деятельности, что помогает в организации процесса выполнения задания.

***Обучающая помощь-***  это совместное выполнение задания учителя с учеником.

Для того, чтобы помощь, оказываемая ученику, не препятствовала развитию самостоятельности его деятельности, ***важно предъявлять её дозированно и в определённой стратегии,*** постепенно увеличивающей меру помощи: от стимулирующей к направляющей, а затем только к обучающей ( максимальная мера помощи) в случае необходимости.

**Пути реализации коррекционной направленности процесса**

**обучения учащихся с трудностями в обучении**

Анализ характера затруднений учащихся с трудностями в обучении и причин, их вызывающих , позволил прийти к выводу: помочь учащимся быть более успешными в усвоении образовательной программы можно, если результативно осуществлять ***коррекционную работу по следующим направлениям:***

1. ***Формирование учебной деятельности и коррекции недостатков.***
2. ***Развитие до необходимого уровня психических функций, обеспечивающих успешность формирования базовых учебных навыков.***
3. ***Формирование базовых представлений и умений, необходимых для успешного осмысления и усвоения учебного материала.***

Коррекционная работа осуществляется не только в рамках специальных коррекционных занятий с учащимися, которые проводит учитель- дефектолог, но и через реализацию принципа коррекционной направленности обучения на каждом уроке. Выделенные общие направления коррекционной работы выступают ориентирами для учителя при реализации принципа коррекционной направленности обучения учащихся с трудностями в обучении. Они позволяют нацелить внимание педагога на соответствующие области развития учащихся при осуществлении учебной деятельности.

***Формирование учебной деятельности и коррекция её недостатков –*** важнейшее направление коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Тем не менее, именно эта проблемная область чаще всего выпадает из поля зрения педагогов. Содержание коррекционной работы осуществляется в соответствии с *тремя основными задачами:*

***- формирование учебной мотивации;***

***-формирование общеучебных интеллектуальных умений;***

***- развитие личностных компонентов психорегуляции учебной деятельности (произвольности, самостоятельности).***

***Формирование учебной мотивации. Мотивация –*** это причины и факторы, управляющие поведением человека, т.е то, что инициирует, направляет и поддерживает его поведение в данной ситуации. Мотивы поведения основаны на потребностях человека. В основе учебных мотивов лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это проявляется в интересе, во- первых, к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и, во- вторых, в интересе к процессу деятельности – как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи.

Содержательная учебная мотивация ( желание научиться читать, писать, узнавать новое и др) – одна из основных движущих сил учения учащегося, а следовательно, одна из важнейших задач учителя в работе с учащимися с трудностями в обучении. Для решения этой задачи в учебном процессе необходимо:

* ***обеспечивать ситуации успеха в учебной деятельности***, формирующие чувство удовлетворённости, радости, уверенности в себе. Достигается это, во- первых, подбором заданий адекватных возможностям учащихся, оказанием необходимой помощи при выполнении заданий, а во- вторых, доброжелательным отношением педагога к учащемуся, независимо от учебных успехов, эмоционально положительным стимулированием его деятельности, ориентированием на успех, возможность преодоления трудностей и т. д;
* ***создавать ситуации личного выбора задания* (** по содержанию, по количеству, по сложности). Например, «Какую задачу ты будешь решать: про яблоки или про домики?». «Сколько задач будешь решать одну или две?»;
* использовать ***содержание обучения как источник стимуляции познавательных интересов.****;*
* учителю следует искренн***е демонстрировать собственный интерес*** к учебному материалу, к содержанию деятельности учащихся на уроке, избегать в собственном стиле преподавания проявления таких «антистимулов», как будничность, монотонность, серость, бедность сообщаемой информации*;*
* опираться на личный жизненный опыт учащихся, активно использовать в обучении ***метод личной аналогии*** («А как ты думаешь? А что ты выбрал?...сделал в этой ситуации? …. Сказал?»);
* ***использовать частично поисковый метод обучения.***

Всё это создаёт условия для возникновения у учащихся положительных эмоций в процессе осуществляемой деятельности.

***Формирование общеучебных интеллектуальных умений.*** Проблемы учащихся с трудностями в обучении связаны не только со смысловой стороной учебного задания, сколько с организованной – ***трудностями в организации работы над учебным заданием.***

Проблемы учащихся с трудностями в обучении связаны не столько со смысловой стороной учебного задания, сколько с организационной – ***трудностями в организации работы над учебным заданием.*** Учащиеся не испытывают потребности в предварительной ориентировке в задании и планировании хода его выполнения, в самоконтроле по ходу выполнения задания и после его завершения. В результате с низкой успешностью ими выполняются даже те задания, к выполнению которых учащиеся потенциально готовы. Поэтому важнейшей коррекционной задачей на любом уроке с учащимися с трудностями в обучении является задача формирования общеучебных интеллектуальных умений: умений ориентироваться в задании, планировать ход выполнения задания, обобщать, осуществлять самоконтроль и самооценку деятельности. Эти умения являются обобщёнными, надпредметными (не ограничены каким- либо учебным предметом), их сформированностью повышает уровень успешности учащегося при выполнении учебных заданий различного предметного содержания. От наличия данных умений зависит самостоятельность учащегося в процессе учения.

С целью формирования необходимого комплекса общеучебных интеллектуальных умений учитель чётко структурирует работу учащихся с учебным заданием, выделяя в ней три этапа:

1. ориентировка в задании и составление плана деятельности;
2. выполнение задания;
3. самоконтроль; корректировка деятельности ( в случае необходимости).

***На первом этапе*** учитель формирует, во- первых, умение выслушивать задание до конца, а во- вторых, умение ***выполнять ориентировку в задании.*** В результате выполненной ориентировки осознаётся цель предложенной деятельности ( « Что нужно сделать?») и состав требующих действий. В ряде случаев именно по причине отсутствия этого умения или условий для выполнения полноценной ориентировки в задании учащийся оказывается неуспешным при его выполнении.

Для того, чтобы учащемуся легче было удерживать все действия, которые требуется выполнить в задании, при разборе задания желательно их фиксировать условными изображениями. Вначале – это предметные изображения, подсказывающие содержание действий( например, « раскрытая книга» - прочитать, « ручка»- списать, написать; «карандаш» - подчеркнуть, обвести и т.д).

Важной коррекционной задачей, которую систематически может решать учитель в процессе обучения учащихся с трудностями в обучении, является также обучение ***предварительному планированию деятельности*** при выполнении задания. Отсутствие предварительного планирования, как правило, приводит к бессистемным, хаотичным действиям, о чём свидетельствуют данные изучения деятельности учащихся с трудностями в обучении.

***На этапе выполнения задания*** важно научить учащихся ориентироваться на составленный план деятельности. План выполнения задания в любой доступной учащемуся форме ( технологическая карта, алгоритм, памятка, схема) позволяет учащемуся организовать собственную деятельность, не терять задание, не «соскальзывать» с него, доводить до конца. Это не может не сказаться на личностном развитии ученика – его спокойствии и организованности в процессе деятельности ( так как отсутствует хаотичность и есть понимание необходимой системы и последовательности действий), укреплении веры в себя, и свои силы.

Кроме того, в процессе выполнения задания важно ***стимулировать учащихся к оречевлению программы деятельности*** ( например, «Катюша, что ты делаешь? Что ты будешь делать? Что ты уже сделала? Что будешь делать дальше?).

Ориентировка на план в процессе деятельности способствует также формированию очень важного в учебной деятельности умения – ***умения осуществлять самоконтроль по ходу выполнения задания.***

Очень важным для выстраивания структуры учебной деятельности является  ***третий этап работы над заданием.*** У учащихся формируется, в первую очередь, представление о том, что после выполнения учебного задания его надо проверить. Без специального обучения дети рассматриваемой категории не испытывают в этом потребности. Во- вторых, учащихся надо научить ***действиям самоконтроля по результату деятельности.*** Осуществляется такой самоконтроль на следующей ориентировочной основе: ***все ли*** выполнил и ***правильно ли*** выполнил. Способы самоконтроля могут быть разными: ученик вспоминает, что надо было сделать, вслух воспроизводит задание: проводит самопроверку по следам кем- то воспроизведённого задания и правил его выполнения; проводит самопроверку по образцу и др.

В случае выявления ошибок у ребёнка должна формироваться установка на необходимость их исправления. Важно, чтобы исправление ошибок было осмысленным, поэтому этот процесс обязательно сопровождается проговариванием сути ошибки и из- за чего она возникла, после чего происходит корректировка деятельности с пояснением правильного результата.

Завершается третий этап работы над заданием ***самооценкой*** деятельности. Учащийся, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно её оценивать –оценить степень её успешности, наличие достижений и изменений.

Таким образом, коррекционная направленность процесса обучения учащихся трудностями в обучении заключается в ***особой методике работы над учебным заданием;***

- в обязательной трёхэтапной проработке процесса выполнения учебного задания, в результате чего формируется комплекс общеучебных интеллектуальных умений, от наличия которых зависит самостоятельность учебной деятельности учащегося и в целом – формирование умения учиться;

- в важности обучения действиям самоконтроля на всех этапах работы над заданием: самоконтроль на этапе принятия задания позволяет чётко представить содержание задания; послеоперационный контроль на этапе выполнения задания ( умение по ходу деятельности следить за правильностью и полнотой выполнения операций) позволяет своевременно замечать и исправлять ошибки , не пропустить чего- либо значимого, не повторять одно и то же, не включать того, что не имеет непосредственного отношения к данному заданию, и. п., итоговый самоконтроль по результату деятельности позволяет оценить не только успешность выполнения данного конкретного задания ( всё ли выполнил, правильно ли выполнил), но и успешность освоения соответствующей деятельности ;

- в усилении речевой регуляции деятельности на всех этапах работы над заданием. (формирование речевого самоконтроля и отработка речевой формулы программы действий).

***Развитие личностных компонентов психорегуляции учебной деятельности (произвольности, самостоятельности).*** Рассмотренная выше проблема формирования учебной деятельности у учащихся с трудностями в обучении тесно связана с уровнем развития произвольности. Функция произвольности является базовой для осуществления любого вида продуктивной и учебной деятельности. ***Развитие произвольности –*** многокомплексный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции. Эта система включает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительных действий, формировать модель значимых условий деятельности, уметь пользоваться обратной связью и корректировать допущенные ошибки как в процессе самой деятельности , так и по её окончанию.

Следующее очень важное направление коррекционной работы – ***развитие до необходимого уровня психических функций, обеспечивающих успешность формирования базовых учебных навыков :*** слухового и зрительного восприятия, пространственной ориентировки, кинестетического восприятия, мелкой моторики рук, артикуляционной моторики, памяти, интерактивных функций, устной речи, языкового анализа и синтеза, мышления.

Причины низкого уровня развития этих функций могут иметь различный характер:

**- биологический;**

**- социальный.**

Недостатки этих функций встречаются у учащихся с трудностями в обучении как изолированно, так и в различных сочетаниях, однако у каждого учащегося своя «мозаика» нарушений. Реализация коррекционной направленности обучения в этой связи будет заключаться в следующем:

- **во- первых**, в учёте недостатков развития психофизических функций у учащихся при организации их деятельности на уроке;

- **во- вторых**, в систематическом использовании в процессе уроков специальных методов и приёмов, коррекционно- развивающих заданий для стимуляции развития недостаточно сформированных функций, становления компенсаторных механизмов.

Коррекционная направленность процесса обучения состоит не столько в учёте недостатков развития каждого учащегося, сколько ***в целенаправленной работе по их преодолению или ослаблению.*** Поэтому в процессе уроков важно систематически использовать специальные методы и приёмы, коррекционно- развивающие задания для стимуляции развития недостаточно сформированных функций, становления компенсаторных механизмов.

Третье направление коррекционной работы, которое может реализовывать учитель на уроке -  ***обогащение кругозора учащихся, формирование отчётливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности.***

Затруднения учащихся в учебном процессе могут быть обусловлены отсутствием необходимых для усвоения учебного материала представлений, знаний, умений. Учащийся может просто не знать, не представлять тех вещей, признаков и др., опираясь на которые педагог строит своё объяснение, формирование новых понятий, умений. В связи с этим « наращивание» ЗУНов учащихся должно осуществляться на диагностической основе – с учётом базы, имеющейся у учащихся. Работа в рамках третьего направления реализуется учителем на начальном этапе работы по каждой теме учебного предмета.

Задача обогащения кругозора учащихся может решаться в процессе формирования различных предметных умений путём подбора соответствующего материала, например, решать задачи о диких животных, продуктах, составлять предложения о фруктах, птицах и т.д.

Таким образом, ***пути реализации принципа коррекционной направленности процесса обучения учащихся с трудностями в обучении* могут быть следующие:**

* В рамках такого направления коррекционной работы как ***формирование у учащихся учебной деятельности и коррекция её недостатков:***

**-** активное использование разнообразных приёмов и форм организации работы учащихся, вызывающих интерес к содержанию деятельности на уроке, способствующих формированию учебной мотивации;

- целенаправленное формирование общеучебных умений, обеспечивающих самостоятельность учебной деятельности учащегося: ориентироваться в задании; планировать ход его выполнения; выполнять действия, самооценку деятельности, исправлять допущенные ошибки;

- применение стратегии оказания помощи, не препятствующей развитию развитию самостоятельности деятельности учащихся.

* В рамках такого направления коррекционной работы ***как развитие до необходимого уровня школьно- значимых психических функций:***

- учёт конкретных недостатков развития школьно- значимых функций у учащихся при организации их деятельности на уроке через создание оптимальных условий деятельности и реализацию индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся;

-целенаправленная работа по преодолению недостатков развития школьно- значимых психических функций на основе систематического использования в процессе уроков специальных методов, приёмов, коррекционно- развивающих заданий;

- активное использование в учебном процессе специальных двигательных методов, а также заданий, предусматривающих двигательную активность учащихся;

* В рамках такого направления коррекционной работы как ***обогащение кругозора учащихся:***

- учёт уровня представлений учащихся об окружающей действительности при формировании новых знаний, умений;

- решение задачи обогащения кругозора учащихся через содержательную основу учебных заданий.

Отдельного внимания заслуживает коррекционно- развивающее влияние  ***эмоционального фона деятельности учащихся на уроке.*** Наиболее эффективной для учащегося является эмоционально приятная ему деятельность, что обусловлено психофизиологическими особенностями человеческого организма. Известно, что обработка всей эмоциональной и познавательной информации и лимбической системы имеет биохимическую природу: происходит выброс определённых нейротрансмиттеров – биологических веществ, обусловливающих проведение нервных импульсов. Если познавательные процессы протекают на фоне положительных эмоций, то вырабатываются такие нейротрансмиттеры, которые активизируют мышление и делают запоминание более эффективным. Если же процессы обучения построены на негативных эмоциях, то высвобождаются вещества, которые снижают способность к учению и запоминанию. Таким образом, уроки, проходящие в ситуации стресса, не имеют коррекционно- развивающего и обучающего воздействия, что важно учитывать учителю.

Таким образом, специфика развития учащихся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, требует особого подхода к процессу обучения. «Особенность» такого подхода заключается не в том, чему учить, а в том, как учить, что, прежде всего, выражается в реализации принципа коррекционной направленности процесса обучения, который направлен чтобы ***содействовать возможно большей успешности учащегося с проблемами развития в процессе обучения.***

**Специфика обучения учащихся с тяжёлыми**

***нарушениями речи***

***Речевые нарушения – это любые отклонения от речи нормально говорящего человека или несоответствия той норме, которая принята в данном языке или говоре*, *обусловленное расстройствам нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности.*** Патологические речевые нарушения стойкие, самостоятельно не исчезают, а требуют специального коррекционного воздействия.

Речевые нарушения характеризуются рядом признаков:

- не соответствуют возрасту говорящего;

- не являются диалектизмами, безграмотностью речи и выражением незнания языка;

- связаны с отклонениями в функционировании психофизических механизмов речи;

- часто оказывают отрицательное влияние на дальнейшее психофизическое развитие ребёнка;

- носят устойчивый характер и самостоятельно не исчезают;

- требуют определённого коррекционного воздействия в зависимости от их характера.

Для обозначения нарушений речи используют также термины «***расстройство речи», «дефекты речи», « недостатки речи», «речевая патология», « речевые отклонения».***

Нарушения устной речи делят на 2 типа:

1. нарушения фонационного оформления высказывания – *это нарушения произносительной стороны речи.*
2. нарушения структурно- семантического оформления высказывания – *полиморфные или системные нарушения речи.*

Нарушения письменной речи делятся на 2 группы:

1. при нарушении рецептивной письменной деятельности –***расстройство чтения (дислексия);***
2. при нарушении продуктивного вида деятельности – ***расстройства письма*** ***(дисграфия).***

**Особые образовательные потребности учащихся**

**с тяжёлыми нарушениями речи**

Учитывая различный характер речевого статуса учащихся, особенности познавательной деятельности и личностные аспекты эмоционально- волевой сферы учащегося с ТНР как особые образовательные потребности могут рассматриваться:

* потребность в сочетании вербального и невербального компонентов в процессе организации учебного процесса, в их взаимосвязи и взаимодополнении;
* потребность в развитии аналитических процедур: фонематического, языкового анализа и синтеза, развитие слухового восприятия;
* потребность в организации полимодальности ощущений в работе над различными сторонами речи ( зрительные, тактильные, слуховые, кинестетические опоры);
* потребность в многогранных, вариативных, алгоритмизированных повторениях учебного материала;
* потребность в организации стимулирующего речевого пространства;
* потребность в развитии и совершенствовании двигательной сферы в сочетании с развитием и совершенствованием пространственных представлений;
* потребность формирования социальной компетенции.

**Потребность в специальных условиях**

Среди специальных условий можно определить необходимость реализации коррекционной направленности процесса обучения в рамках всех предметов учебного плана, соблюдении речевого режима, организация коррекционных занятий в соответствии с речевым статусом и структурой дефекта, учебным планом. Для учащихся с ТНР важно создать такие условия, которые стимулировали бы необходимость речевого сообщения, поддерживали любое коммуникативное намерение учащегося.

**Требования к результатам обучения, оцениванию учебной**

**деятельности учащихся с тяжёлыми нарушениями речи**

Требования к результатам обучения учащихся с ТНР аналогичны системе общего среднего образования. Текущая и промежуточная аттестация учащихся с ТНР 1- 3 классов осуществляется на содержательно- оценочной основе, которая предполагает словесную оценку результатов учебной деятельности учащихся, без выставления отметок. Далее результаты обучения оцениваются по 10- бальной системе с оценкой самостоятельных, контрольных работ и устных ответов. Дисграфические ошибки фиксируются как негрубые, и учитываются при определении результативности обучения.

**Итоговая аттестация учащихся с тяжёлыми нарушениями речи**

Итоговая аттестация учащихся с ТНР осуществляется аналогично системе общего базового образования.

Учащиеся с ТНР вместе с другими выпускниками сдают экзамен  ***по русскому или белорусскому языку в зависимости от языка обучения и воспитания.*** Итоговая аттестация учащихся с ТНР по русскому или белорусскому языку проводится в форме письменного экзамена ( диктант или изложение) в зависимости от вида речевых нарушений учащихся.

Учащиеся с ТНР, освоив программу специальной общеобразовательной школы, получают ***Свидетельство об общем базовом образовании.***

**Перспективы обучения, профессиональной деятельности, бытовой самостоятельности учащихся с тяжёлыми нарушениями речи**

Жизненные перспективы развития, получения дальнейшего образования, возможности социально- трудовой адаптации учащихся с ТНР достаточно разнообразны. Они зависят от многих факторов. К их числу относятся характер и тяжесть нарушения, эффективность коррекционного процесса, наличие сопутствующих нарушений ( ДЦП), а также индивидуальные типологические особенности, способности, результативность его обучения и воспитания, влияние ближайшего социального окружения, главным образом семьи и родственников.

Учащиеся с ТНР, оканчивая вторую ступень специальной общеобразовательной школы, имеют возможность продолжить обучение в вечерних школах, ПТУ, ССУЗах, которые проводят работу с данной категорией лиц.

Большая часть выпускников с ТНР трудятся без продолжения образования в различных сферах народного хозяйства.

**Основы методики обучения учащихся с тяжёлыми**

**нарушениями речи**

Учащиеся с ТНР разнообразны по речевым и интеллектуальным способностям, имеют неодинаковые компенсаторные возможности, что обуславливает необходимость использования специализированных методик коррекционного воздействия в зависимости от специфики нарушения.

Среди особых условий следует отметить практико- ориентированный подход в обучении, связь с жизненной компетенцией учащегося, учёт его психологических особенностей и речевого статуса.

**Ведущие методы и приёмы обучения учащихся с тяжёлыми**

**нарушениями речи**

Для учащихся с ТНР возможно применение всего многообразия методов и приёмов работы. Но следует учитывать структуру дефекта и компенсаторные возможности каждого конкретного ученика. В связи с этим словесные методы используются как дополнительные к наглядным и практическим методам, с преимуществом последних. Для учащихся с моторными затруднениями актуальным выступает представление информации от частного к общему, для учащихся с сенсорной патологией более рациональным выступает иной путь – от общего к частному.

Использование словесных методов предполагает обязательное проведение словарной работы на каждом уроке, это и обращение к терминологии предмета, уточнение знаний отдельных лексических единиц, включение слов в новые коммуникативные ситуации. Учитель, отбирая вербальный материал для урока, ориентируется на имеющиеся у учащихся затруднения, адаптирует или модифицирует его. В целях обогащения словаря можно использовать следующие группы речевых упражнений:

* Упражнения, направленные на выяснение значения или смысла слова или словосочетания. Например, показ реальных объектов или их иллюстраций, объяснение значения слова, подбор фраз, схожих в тематическом отношении и др.
* Упражнения с использованием логических приёмов, раскрывающих содержание слов и понятий. Например, выделение существенных признаков объектов, подбор единичных понятий к данному обобщающему слову, группировка понятий по заданному критерию и др.
* Лексико- стилистические упражнения, способствующие точности, правильности употребления слова ( многозначности, сочетаемости). Например, составление предложений с заданными словами, дополнение предложений недостающими словами, подбор слов или предложений к данным иллюстрациям, работа с деформированными текстами.
* Упражнения, помогающие осознать роль изобразительных средств языка. Например, комплименты, ролевые игры, упражнения, требующие исправлять ошибки и др.

Важным звеном адаптации материала выступает постановка вопросов. Учитывая особенности понимания обращённой речи, истощаемость внимания вопросы нужно формулировать кратко, точно и соблюдая адресность. Необходимо обучать учащихся в ответе на вопрос опираться на слова из самого вопроса.

Для учащихся с ТНР актуальным выступает использование зрительных схем- опор, отображающих алгоритмы действий или операций. Постоянное обращение к ним, оречевление действий, заключённых в алгоритм, помогает учащемуся закрепить способ деятельности, освоить правила, отработать счётные операции.

Среди методов приоритетными выступают наглядные методы, которые сочетаются со словесными пояснениями. Педагогу следует активно использовать мимику и жестикулирование, что поможет учащемуся с ТНР быстрее сориентироваться в ситуации, понять инструкцию ( особенности при наличии трудностей понимания обращённой речи). На каждом уроке следует использовать наглядность. Наиболее рационально демонстрировать реальные предметы или объекты, предлагать учащемуся выполнить вместе с учителем выполнить какое- либо действие, чтобы прочувствовать фактуру. Учитывая трудности отдельных видов восприятия ( слухового, кинестетического, тактильного) эффективной наглядность будет в том случае, когда предоставляется возможность полимодального восприятия того или иного объекта.

**Виды помощи учащемуся с ТНР в учебной деятельности.**

**Стратегия оказания помощи**

Традиционно используется стимулирующая, направляющая, организующая и обучающие виды помощи. Стратегия их оказания предусматривает движение от стимулирующих и направляющих компонентов к обучающим.

Коррекционно- педагогический процесс в классе интегрированного обучения и воспитания предусматривает реализацию учебного и коррекционного компонента.

Цель урока -  ***формирование и совершенствование у школьников с ТНР полноценных форм обобщения и языковых средств, коммуникативных умений.***

**Указанная цель предусматривает решение ряда задач:**

1. формирование , развитие и активизация словарного запаса, т.е развитие лексической основы речи;
2. практическое овладение основными закономерностями грамматического строя речи;
3. Обучение связной речи ( устной и письменной), речевому этикету;
4. Восполнение пробелов в речевом развитии школьников и подготовка их к овладению грамотой, грамматикой и правописанием, а также чтением в соответствии со школьной программой ( коррекционная задача).

Обучение на уроке происходит путём специальной организации речевой практики и использования речевых упражнений, направленных на восполнение лескико- грамматических обобщений в качестве исходной основы, формирующей и развивающей самостоятельную речевую деятельность учащихся.

По логике, содержание может быть представлено четырьмя разделами: **«Работа над словом», «Работа над предложением», « Работа над связной речью», «Формирование речевого этикета».**

**При «Работе над словом»** большое внимание следует уделять словарной работе на протяжении всех лет обучения.

Учителю необходимо по каждой теме уточнять и накапливать конкретные представления и понятия, вести наблюдения, в ходе которых учащиеся должны осознавать, что слова обозначают те или иные предметы и явления, бывают близкими и противоположными по смыслу, а также могут быть употреблены в предложении в одном или нескольких значениях. Для того, чтобы слово закрепилось в речи и учащиеся научились активно его использовать, необходимо создавать в процессе обучения условия для частого его употребления. С этой целью организуются различные предметные ситуации с определённым подбором наглядно- дидактического, игрового, иллюстративного материала, способствующего уточнению и активизации словаря, вовлечению его в речевое общение.

Важно добиваться того, чтобы учащиеся учились выбирать наиболее подходящие слова для более точного выражения мысли, поэтому широко следует использовать синонимические средства. Так как активизация словаря у учащихся происходит медленно, то их следует специально учить правильному словоупотреблению, группировке слов по смыслу и формальным признакам, формированию связей между различными лексическими группами слов.

В разделе « **Работа над предложением»** следует определить типы ( модели) предложений, которые необходимо ввести и закрепить в речи учащихся в течение года. Следует учить школьников использовать при построении предложений большее число членов предложений и выражать более сложные отношения и связи объективной действительности, передавать многообразие отношений с помощью специальных союзных слов, интонации, порядка слов в предложении. Важно научить учащихся образовывать сложные предложения из простых, составлять простое предложение с однородными членами косвенной речью.

В разделе **«Работа над связной речью»** на основе обогащения и уточнения словарного запаса и практического овладения предложением ведётся работа по овладению учащимися смыслом высказывания, развитию навыков и умений в точном выражении мысли, умения устанавливать последовательность действий в рассказе, выявлять причинно- следственные отношения. Работа должна строиться с учётом онтогенетического принципа: от диалога к монологу. Вначале основную роль берёт на себя учитель, а затем под его руководством учащиеся учатся самостоятельно составлять диалог. Ведущим приёмом обучения становится беседа. Наряду с диалогической речью у школьников формируются умения в построении развёрнутого целостного и связного высказывания.

Раздел **«Формирование речевого этикета»** аккумулирует информацию из всех предыдущих разделов. Содержание работы в данном разделе включает: речевую этику, формирование речевого коммуникативного поведения, понимание и использование предложений, выражающих приветствие, благодарность , извинение, просьбу, знакомство с идеоматическими коммуникативными выражениями, вербальными и невербальными средствами коммуникации.

В работу активно включаются практические методы, диалог, моделирование ситуаций, сюжетно- ролевые игры и др. Работа ведётся как на уровне восприятия, так и на уровне активного адресного использования коммуникативных единиц.

**Способы вовлечения учащихся с нарушениями речи в общую**

**работу учащихся на уроке, организация взаимодействия учащихся**

Вовлечение учащегося с ТНР в общую работу на уроке не представляет особых трудностей. Важно формировать у них внимание к собственной речи, навыки контроля и самоконтроля в выполнении деятельности. Прохождению определённых этапов работы будет способствовать чёткая алгоритмизация деятельности. Задания в рамках коллективных видов деятельности должны соответствовать уровню развития и возможностям учащегося с ТНР. В случае невозможности вербального сопровождения деятельности, следует предусматривать задания невербального характера, включённые в общую структуру деятельности на уроке. Для облегчения самостоятельной работы на уроке рекомендуется активно использовать маркировку материала как при работе в тетради, так и при работе с учебником ( выделение цветными карандашами , подчёркивание наиболее важных слов, обозначение условия и вопроса в задаче и проч.)

**Пути реализации коррекционной направленности процесса обучения**

**учащихся с тяжёлыми нарушениями речи**

Проводя учебные занятия, учителю важно помнить о коррекционной направленности всего образовательного процесса: адаптировать материалы урока, отбирать комплекс методов и приёмов работы, систематически проводить мониторинг учебных достижений учащегося, своевременно индивидуализировать обучение каждого ученика, подбирать адекватные структуре дефекта направления и методы коррекционного воздействия, стимулировать и поддерживать проявления речевой активности учащихся.

При реализации коррекционной направленности образовательного процесса в отношении учащихся с ТНР важным видится акцентирование внимания на коммуникативной функции речи. В данном акценте актуальным выступает не простое заучивание правил, отработка навыков или речевых стереотипов. Гораздо важнее научить учащегося понимать речевые ситуации и адекватно на них реагировать, используя вербальные невербальные средства коммуникации.

Всякая невербальная деятельность, организуемая на уроке, для учащихся с ТНР требует её оречевления, пояснения и уточнения. Педагогу следует постоянно держать во внимании не только содержательную сторону ответа учащегося, но и его формальное выражение: адекватность выбора языковых единиц, грамматическое структурирование, выражение связей и отношений внутри высказывания.

В реализации коррекционной направленности образовательного процесса актуальным видится развитие и уточнение сенсорного опыта учащихся, его расширение и вербализация. Для учащихся с ТНР необходима организация многократных встреч с объектами и предметами с поэтапным « открытием» новых свойств и качеств предметов. При повторении пройденного материала следует придерживаться усвоенного алгоритма. Доля опоры на наглядность будет дифференцироваться в зависимости от характера затруднений ученика, от степени освоения им того или иного материала.

Для учащихся с ТНР важно создать такие условия, которые стимулировали бы необходимость речевого сообщения. Педагогу важно поддерживать любое коммуникативное намерение учащегося, стремиться его понять и оказать помощь.

Могут использоваться такие формы работы как вопросы по цепочке, использованные комплименты, оценка своих достижений, разыгрывание коммуникативно- значимых ситуаций, подбор реплик к ситуациям, организация сюжетно- ролевых игр, использование сопроводительных форм и видов речи и др.

Наличие у учащихся с ТНР нарушений как общей, так и мелкой и артикуляционной моторики требует включения специального спектра упражнений, направленных на развитие и совершенствование моторной базы. Это могут быть упражнения пальчиковой, атрикуляционной гимнастики, вылепливание букв из пластилина или теста, выкладывание из палочек или шнурков, прописывание букв или их элементов влажным пальцем по доске, рисование по манке, песку, пене для бритья и прочее. При обучении письму для учащихся с ТНР важно добиваться сочетания артикуляционного образа звука, его фонематических характеристик и зрительного и кинетического образа буквы. Предусматриваются задания, направленные на совершенствование моторики, подготовку руки к письму, прописывание элементов букв, упражнения по рисованию, штрихованию. Решаются задачи совершенствования и уточнения пространственных представлений. На уроках следует создавать практико- ориентированные ситуации, которые вызывают интерес учащегося, стимулируют речевую активность, требуют обязательного включения в деятельность. В этом контексте могут быть использованы механизмы адаптивного тренинга, коллективные творческие дела, электронные образовательные ресурсы, игровая деятельность, моделирование ситуаций. Коррекционная направленность процесса обучения должна осуществляться как на уроках так и во внеучебной деятельности.

**Общая характеристика группы «учащиеся с нарушениями зрения»**

**Особенности развития учащихся с нарушениями зрения**

Нарушения зрения- частичное или полное исключение из процесса восприятия одного или обоих зрительных анализаторов.

В современной педагогический практике во многих странах в зависимости от степени нарушения зрительной функции используют простое деление на незрячих и слабовидящих.

Степень нарушения зрительной функции определяется по уровню снижения остроты зрения – способности глаза видеть две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними. За нормальную остроту зрения равную единице – 1,0 – принимают способность человека различать буквы или знаки десятой строки специальной таблицы на расстоянии 5 метров. Разница в способности различать знаки между последующей и предыдущей строками означает разницу в остроте зрения на 0,1 ( одна строка специальной таблицы). Соответственно человек, способный различать наиболее крупные знаки первой сверху строки, имеет остроту зрения – 0,1, четвёртой – 0,4.

Определяют пять категорий детей с нарушениями зрения, относящихся к системе специального образования:

* тотальная слепота;
* частичное зрение;
* глубокое слабовидение;
* слабовидение;
* функциональные нарушения зрения (амблиопия, косоглазие).

Педагог должен знать специфику зрительного заболевания, так как от этого зависит особенность организации учащегося на занятии, степень его зрительной и физической нагрузки, охранительный режим, специфичность создания образовательной среды и т.д.

В тифлопсихологии и тифлопедагогике выделяют три характерные особенности развития незрячего с нарушениями зрения.

***Первая-*** отставание развития незрячего по сравнению с развитием зрячего, из- за меньшей активности незрячего при познании окружающего мира.

***Вторая –*** несовпадение периодов развития незрячих и зрячих детей. Это несовпадение вызвано тем, что незрячему необходимо овладеть способами познания предметного мира, не свойственные зрячим.

***Третья -*** диспропорциональность: речь, мышление – развиваются быстрее, хотя и своеобразно; движения, овладение пространством – более медленно, из- отсутствия приёмов т способов компенсации.

**Особые образовательные потребности учащихся с**

**нарушениями зрения**

Учитывая различный характер зрительных нарушений учащихся, особенности познавательной деятельности и личностные аспекты эмоционально- волевой сферы ребёнка с нарушениями зрения как особые образовательные потребности могут рассматриваться:

- потребность в сочетании вербального и невербального компонентов в процессе организации учебного процесса, в их взаимосвязи и взаимодополнении;

- потребность в развитии аналитических процедур и предупреждении «вербализма»: детализации рассматриваемого предмета и структурирование изучаемого действия на отдельные операции, и отдельно взятые движения;

- потребность в организации полисенсорных умений восприятия окружающего пространства (зрительные, осязательные, слуховые, кинестетические);

- потребность в многократных, вариативных, алгоритмизированных повторениях учебного материала с постоянным проговариванием выполняемого движения;

- потребность в организации стимулирующего познавательного аспекта: аргументация необходимости выполняемого движения;

-потребность в развитии и совершенствовании двигательной сферы, скоординированности движений мелкой моторики и пространственных представлений;

- потребность в формировании социальной компетенции.

**Потребность в специальных условиях**

Организуя работу с учащимся, имеющим нарушение зрения, в условиях класса интегрированного обучения и воспитания, необходимо создать определённые условия медико- эргономического и психолого- педагогического характера для комфортного пребывания такого учащегося в школе. Особенности создания специальных условий для учащегося с нарушениями зрения зависят от глазного заболевания и должны обязательно прописываться в рекомендациях врача- офтальмолога или учителя-дефектолога. Незнание специфики глазного заболевания может привести к неблагоприятным последствиям, так например: детям с глаукомой не рекомендуется работа во второй половине дня, запрещена работа в освещённом солнцем помещении, и нахождение возле нагревательных приборов в отопительный период ( так как нагрев воздуха в помещении может вызвать повышение внутриглазного давления, и потерю сознания учащимся). Особые условия – для организации работы с учащимися со всетобоязнью ( фотофобией); использование приглушённых светотеневых заставок; светозащитных козырьков (бейсболка); индивидуальное освещение из- за спины с противоположной стороны от ведущей руки; жалюзи или занавески на окнах; запрет на использование бликующих (ламинированных) поверхностей.

В первоначальный период нахождения незрячего или с глубоким слабовидением учащегося в классе необходимо ознакомить его с основными взаимообратными маршрутами движения:

* в классе ( «дверь класса – парта ученика», « парта ученика- стол учителя», « парта- доска», « парта – игровая зона» ); медицинский кабинет», «класс- спортивный зал», «класс- воспитательная группа» и т.д);
* школе( « класс- туалет», « класс- столовая», « класс- медицинский кабинет», «класс- спортивный зал», «класс- воспитательная группа» , « класс- кабинет СБО и т.д);
* туалете ( «дверь туалета- унитаз», « унитаз- умывальник», « умывальник- дверь туалета»). Дополнительно ознакомить учащегося с типом унитаза( лоханка, стандартный, встроенный и т.д), местом рас положения ручки слива, определить оптимальное меспорасположение при удовлетворении естественных потребностей ( в зависимости от пола учащегося).

Необходимо помнить, что маршруты движения постоянны, для предупреждения травматизма они должны быть свободны от посторонних предметов ( портфели, игрушки, стулья и т.д). Следовательно, необходимо провести соответствующую работу среди учеников класса и школы. Определённый психологический эффект среди учеников класса можно получить при создании службы сопровождения, причём сопровождать незрячего могут по очереди все ученик класса, но это только при добровольном желании самого незрячего и остальных учащихся.

Все рекомендации по организации специальных условий для незрячих и слабовидящих учащихся в классе определяет врач- офтальмолог или тифлопедагог психолого- педагогической комиссии с учётом категории нарушения и особенностей зрительных заболеваний учащегося.

**Общая характеристика содержания обучения учащихся**

**с нарушением зрения**

Учебный план класса интегрированного обучения и воспитания составляется в учреждении образования с учётом плана общего среднего образования с учётом модели интегрированного обучения и воспитания ( класс полной или неполной наполняемости).

Оканчивая первую ступень образования в условиях интегрированного обучения и воспитания, учащиеся с нарушением зрения переходят на вторую ступень образования и остаются в условиях интегрированного обучения и воспитания, для них реализуется учебный план класса интегрированного обучения и воспитания, базовый и коррекционный компоненты. На второй и третьей ступени для учащихся с нарушением зрения используется государственная образовательная программ общего среднего образования с необходимостью реализации коррекционной направленности образовательного процесса.

***Требования к результатам обучения*** учащихся с нарушением зрения аналогичны системе общего среднего образования. Результаты обучения оцениваются по десятибалльной системе, с оценкой самостоятельных , контрольных работ и устных ответов.

***Итоговая аттестация учащихся с нарушением зрения***  проводится в конце 9 и 10 классов на основании экзаменов

**Перспективы обучения, профессиональной деятельности,**

**бытовой самостоятельности учащихся с нарушением зрения**

Перспективы получения дальнейшего образования, возможности социально- трудовой адаптации учащихся с нарушениями зрения достаточно ограничены, выбор дальнейшего образования происходит на основании заключения Врачебно – консультационной или Медико- реабилитационной экспертной комиссии об отсутствии противопоказаний для обучения по выбранной специальности. Противопоказания зависят от многих факторов. К их числу относятся характер и тяжесть нарушения, эффективность коррекционного процесса, наличие сопутствующих нарушений ( ДЦП, интеллектуальные нарушения), а также индивидуальные типологические особенности, способности, результативность его обучения и воспитания, влияние ближайшего социального окружения, главным образом семьи и родственников.

Большая часть выпускников с нарушениями зрения трудятся без продолжения образования на учебных производственных предприятиях « Белорусского товарищества инвалидов по зрению», по специальностям предлагаемых для различных категорий инвалидов по зрению: слесарь- сборщик, штамповщик и т.д.

***Особые условия, необходимые для осуществления учебной деятельности***

***учащегося с нарушениями зрения с учётом особенностей его развития***

Организуя учебный процесс для незрячих и слабовидящих, следует обязательно учитывать зрительный диагноз учащегося. Так, например, допустимая зрительная нагрузка для учащихся при миопии высокой степени, врождённый катаракте, вывихах хрусталика, частичной атрофии зрительного нерва составляет не более 10- 15 минут со зрительным контролем; при врождённой глаукоме – 10- 15 минут только для ориентации на рабочем месте и т.д.В плане противопоказаний одним детям запрещены наклоны туловища, другим – туловища и головы, третьим – работа во второй половине дня, четвёртым – сотрясение тела и подъём тяжестей . Всё это необходимо учитывать при разработке занятий с учащимися , имеющими нарушения зрения.

Одним из основных условий является освещённость ( отношение светового потока к площади поверхности, на которую он падает). Создание благоприятной естественной освещённости положительно влияет на зрительное восприятие и способствует плодотворной умственной и зрительной работе учащегося. Учитывая, что освещённость для учащихся, имеющих нарушение зрения, должна быть в пределах 1000- 1500 Лк, при недостатке дневного света стоит использовать лампы индивидуального освещения (настольные лампы). Особые условия для организации индивидуального освещения для организации индивидуального освещения для учащихся со всетобоязнью - для них используются лампы индивидуального освещения направленные из- за плеча учащегося с противоположной стороны от пишущей руки. Кроме того, нельзя закрывать окна плотными шторами, занавески должны быть лёгкими и прозрачными, целесообразно использовать жалюзи светлых неярких тонов. Уровень освещённости помещения находится в прямой зависимости от степени отражения дневного света и стен, потолка и мебели. Следовательно, все отражающие поверхности (потолок, стены, по возможности мебель) должны быть светлых тонов ( светло- зелёный, светло- серый, светло- голубой, бежевый, белый).

Мебель должна быть устойчивой ( жёстко закреплённой), желательно без острых углов и краёв, с гладкой поверхностью. Для профилактики нарушений осанки необходимо использовать мебель с регулируемой высотой столешницы или сиденья.

Учащегося, имеющего тяжёлые нарушения зрения ( при индивидуальной или подгруппой работе), необходимо разместить таким образом, чтобы педагог при необходимости мог использовать приём «рука в руке»( педагог находиться перед или за учеником).

Для всех категорий учащихся ( кроме учащихся с тотальной слепотой) следует учитывать контрастность предлагаемого материла ( в зависимости от заболевания контрастность может быть в пределах от40 до 100%). Так, в работе с учащимися, имеющими врождённую катаракту, необходимо реже использовать жёлтый и жёлто- зелёный цвета (острота зрения у учащихся с такой особенностью выше при восприятии синего и оттенков зелёного цветов). Учащийся с атрофией зрительного нерва плохо воспринимает жёлтый цвет. Различные способности у слабовидящих зависит не только от остроты зрения, но и от цвета фона, на котором выполнено изображение. Для учащихся с миопией наиболее комфортным является зелёный фон, а также жёлтый и синий; красный цвет в качестве фона использовать нежелательно.

**Ведущие методы и приёмы обучения учащихся с**

**нарушениями зрения**

Для учащихся с нарушениями зрения возможно применение всего многообразия методов и приёмов работы. Но следует учитывать структуру дефекта и компенсаторные возможности каждого конкретного учащегося. В связи с этим словесными методами пользуют как обоснование и дополнение к практическим и наглядным.

На каждом уроке, занятии, воспитательном мероприятии учащимся предлагается разнообразная наглядность. С целью повышения эффективности работы учащемуся с нарушениями зрения должны предлагаться натуральные предметы ( объекты), позволяющие ему на основе полисенсорного восприятия прочувствовать и определить структуру, строение, поверхностные характеристики предлагаемого объекта, а также выполнить с ним какие- либо действия.

Для учащихся с тяжёлыми нарушениями зрения актуальным выступает использование специфических приёмов выполнения действий, отображающих конкретный алгоритм его пооперационного выполнения, с постоянным оречевлением отдельного движения, заключённого в алгоритм, с обоснованием необходимости его выполнения, что помогает учащемуся закрепить способ выполнения всего действия.

Использование словесных методов ориентировано в первую очередь на предупреждение «вербализма» и предполагает проведение словарной работы на каждом занятии, с обязательным разбором смысла и содержания изучаемого материала с подробной детализацией, уточнение значений новой лексической единицы, включение изученных слов в новые коммуникативные ситуации.

Важным звеном усвоения материала выступает постановка вопросов. Учитывая особенности понимания обращённой речи, истощаемости внимания вопросы нужно формулировать кратко, точно и соблюдая адресность. Важно обучать учащегося в ответе на вопрос опираться на слова из самого вопроса. Кроме того, важным видится такая организация урока, которая побуждала бы учащегося к речевым высказываниям, формировала мотивацию речевой деятельности.

**Виды помощи учащемуся с нарушением зрения в учебной деятельности.**

**Стратегия оказания помощи**

Для учащихся с нарушениями зрения используются те же виды помощи, что и для остальных с ОПФР: обучающая, стимулирующая, организующая, направляющая. Необходимость оказания определённого вида помощи проистекает из индивидуальных особенностей учащегося с нарушением зрения, с учётом зрительного нарушения и сопутствующих заболеваний.

Стратегия оказания помощи учащимся с нарушениями зрения реализуется по следующей схеме.

1. Выявление затруднения или затруднений учащегося при выполнении учебных заданий.
2. Определение специфики каждого затруднения, характеризующегося: индивидуальными особенностями учащегося медицинского ( непосредственно зрительного или сопутствующего заболевания) и (или) психологического (трудности вызванные соматогенными или психогенными факторами) характера, а также особенностями организационного ( адаптационно- образовательная среда) или технического ( наличие, отсутствие или неправильное использование тифлотехнического оборудования) плана.
3. Определение глубины затруднения, которая может характеризоваться искажением или отсутствием каких - либо знаний ( представлений), умений, навыков( полностью сформированный навык у данной категории учащихся, это не просто выполнение какого- либо действия, а его пооперационное использование с подробным обоснованием последовательности и особенности выполнения каждого движения).
4. Определение специфики коррекционного воздействия при устранении затруднения.
5. Разработка методического воздействия, посредством выбора наиболее адекватного вида ( обучающая, стимулирующая, организующая, направляющая) помощи, их сочетания и последовательности.

В процессе обучения учащегося с нарушениями зрения используются опоры разных видов, которые подбираются индивидуально для каждого учащегося с учётом категории зрительного нарушения, зрительного заболевания и коррекционного курса который проходит ученик. Так при прохождении курса «Пространственная ориентировка и мобильность» в зависимости от возможностей учащегося подбирается система зрительно- слуховых ( если у учащегося есть остаточное зрение), слуховых, обонятельных, осязательных настольных, напольных, константно – стационарных ориентиров, являющихся системой опор для свободной ориентации учащегося в пространстве.

**Адаптация учебного материала, текстов, учебных заданий к**

**возможностям обучающегося с нарушениями зрения**

Для адаптации учебного материала для учащегося с остаточным зрением следует руководствоваться следующими требованиями: по возможности необходимо использовать натуральную наглядность; плоскостное изображение должно быть без лишних деталей, иметь дополнительное контурное обозначение элементов рисунка ( линии чёрного цвета толщиной от 1 до 3 мм); цветовая гамма должна соответствовать реальной действительности, элементам светотени – обозначаться контуром.

На уроках для учащихся, не имеющих возможности работать с доской на уроках, предпочтительней использовать карточки, которые выполняют несколько функций.

***Во- первых,*** они выполняют функции классной доски. В классе для незрячего учащегося использование классной доски невозможно, поэтому задания для некоторых устных упражнений, записи и рисунки, необходимые при объяснении нового материала, учитель размещает на карточках. Тексты контрольных и самостоятельных работ также предлагаются учащимся на карточках.

***Во- вторых,*** использование карточек помогает экономить учебное время на уроке. Например, схема разбора предложения или вывод формулы, записанной на карточке, позволяет учащимся отслеживать преобразования, не записывая их в тетради ( а этот процесс, происходит медленно, прерывает ход рассуждении). При этом не только экономиться время, но и у учащихся появляется возможность самим догадаться , какое именно преобразование выполняется на каждом этапе даже в трудных случаях.

***В- третьих,*** в интегрированном классе может быть 2-3 незрячих учащихся, но, как правило, они очень различаются по уровню своих возможностей и общей осведомлённости, поэтому, реализуя общеобразовательную программу, приходится учитывать их индивидуальные особенности. В этом случае индивидуальные карточки с заданиями разного уровня сложности приходят на помощь, хоть и полностью проблемы не решают. Для « слабых» учащихся часто требуется дополнительные индивидуальные занятия.

Несмотря на то, что учащихся в классе немного и количество необходимых карточек тоже соответственно небольшое, процесс их изготовления по Брайлю довольно трудоёмок. Поэтому важную роль в этом играют технические средства. Если содержимое карточки носит текстовый характер, то для её и изготовления можно использовать компьютер. При наличии специальной программы набранный текст можно преобразовывать в запись, сделанную рельефно- точечным шрифтом и с помощью специального принтера вывести на брайлевскую бумагу.

Карточки со сложными рисунками, сделанные по Брайлю, желательно дублировать карточками с плоскими рисунками, выполненными достаточно толстыми линиями чёрного цвета для использования учащимися с остаточным зрением.

**Способы вовлечения учащегося с нарушениями зрения в общую работу**

**учащихся на уроке, организация взаимодействия на уроке**

Чаще всего вовлечения учащихся с нарушениями зрения в общую работу класса проходит легко, так как большинство таких учащихся мобильны и коммуникативны. В некоторых случаях даже возникают проблемы излишней информированности незрячих учащихся, что вызывает необходимость ограничивать их речевые высказывания.

Для организации взаимодействия учащихся необходимо включать учащегося с нарушением зрения в жизнь класса. Для этого нужно определить спектр возможных поручений и обязанностей, которые незрячий может выполнить самостоятельно или с минимальной помощью окружающих: подготовить мел и намочить губку для вытирания доски; вытирание доски ( на ощупь определяется влажная и сухие части доски); поливание цветов ( необходимость полива определяется по сухости земли). Выполнение таких обязанностей в дальнейшем создаст условия для закрепления некоторых умений и навыков, полученных на коррекционных занятиях.

**Пути реализации коррекционной направленности процесса**

**обучения учащихся** **с нарушениями зрения**

Коррекционно- педагогический процесс, организуемый для учащихся с нарушениями зрения в классе интегрированного обучения и воспитания проходит через реализацию следующих компонентов: учебного, предусматривающего проведение уроков на основании учебного плана, и коррекционного. Одной из главных проблем, возникающих у специалистов, организующих работу с учащимися с нарушениями зрения, является реализация коррекционной направленности процесса обучения на учебных занятиях. Следует помнить, что реализация коррекционной направленности базируется на учёте и реализации учителем тех знаний, умений и навыков, которые учащийся с нарушением зрения приобрёл на коррекционных занятиях: « Пространственная ориентировка и мобильность», « Развитие зрительного восприятия», « Развитие познавательной деятельности», «Социально- бытовая ориентировка».

Отличительной особенностью учебного компонента «Русский язык» и « Русская литература» в первом классе является наличие такого блока как обучение чтению и письму по системе рельефно- точечного кодирования Л.Брайля ( дети с тотальной слепотой, частичным зрением, глубоким слабовидением – при показании врача). Это необходимо для приобретения учащимися первоначальных навыков чтения и письма. Обучение чтению и письму по системе Брайля проходит в три этапа: пропевдический, начальный, основной и является подструктурным компонентом обучения грамоте. Изучение шрифта Брайля проходит параллельно с учётом специфики работы: добукварного, букварного и послебукварного периодов. В этот период необходимо давать учащимся задания на совершенствование моторики, подготовку руки к письму, упражнения по рисованию, штриховке. Также в этот период проходит изучение звуков с привлечением всех анализаторов: зрительного, тактильного, кинестетического, слухового, идёт развитие фонематического слуха, анализа и синтеза. Особое внимание педагог обращает на формирование у учащегося навыка зрительной дифференциации строчных и прописных букв, печатных и письменных букв. При формировании умения списывания обращаем внимание учащегося на чёткое орфографическое проговаривание слова.

На уроках необходимо вести работу по развитию разговорной и связной монологической речи на основе обогащения и уточнения словарного запаса и практического овладения основными закономерностями грамматического строя речи. Каждое новое слово должно усваиваться посредством осмысления его значения в словосочетаниях.

Для успешного изучения математики в начальных классах учащийся с тяжёлыми нарушениями зрения должен овладеть комплексом практических умений обследования геометрических фигур с помощью осязания, измерения протяжённостей, построения отрезков заданной длины, геометрических фигур с помощью специальных чертёжных приборов. Всё это необходимо для сознательного и прочного усвоения программного материала: для формирования умений решать примеры, задачи, строить отрезки, прямые, ломаные линии.

Особенностью организации уроков математики в условиях интегрированного обучения и воспитания нормально видящих учащихся и учащихся с нарушением зрения является необходимость формирования комплекса практических умений не только во время урока, но и прежде всего в ходе коррекционных занятий, проводимых учителем- дефектологом. Это объясняется тем, что формирование у частично зрячего или абсолютно незрячего младшего школьника математических практических умений – довольно сложный, трудоёмкий процесс, требующий существенных педагогических усилий, специальных тифлопедагогических знаний, и поэтому труднореализуемый только во время урока. Учитель- дефектолог помогает осуществлять изготовление специальной наглядности и дидактических пособий, адаптацию материалов учебника и других пособий для осязательного восприятия.

Учителю необходимо знать, что брайлевский учебник по математике составлен по определённому принципу: сначала располагаются тексты параграфов и упражнений, а к конце учебника собраны все рисунки с отдельной нумерацией страниц, так как воспринимать рисунки внутри текста неудобно.

Одной из особенностей урока математики с учащимися с нарушениями зрения является невысокий темп работы. Это связано с тем, что многие виды работ, например, нахождение нужной страницы или нужного параграфа в учебнике, « рассматривание» рисунка, чтение текста, этими учащимися выполняются медленнее. Также медленно происходит и работа в тетради: когда текст в тетради записан, чтобы его прочитать, нужно вынуть тетрадь из прибора, а затем, чтобы продолжить запись, необходимо снова лист прибора. Чтение записи грифелем в приборе тоже не является быстрым и не всем доступно.

Ещё одна особенность, возникающая в процессе формирования понятий на уроке математики, заключается в том, что учащиеся с тяжёлой патологией зрения не обладают досточными сведениями об окружающем мире.

***В первую очередь*** это отражается на формировании умения решать текстовые задачи. Учащиеся не всегда имеют отчётливые представления о тех объектах и процессах, которые описываются в тексте задачи. В связи с этим процесс формирования понятий и умений у незрячих учащихся должен сопровождаться кропотливой предварительной и сопутствующей работой учителя, носящей коррекционный характер.

При отборе учебного материала к конкретному уроку учитель должен иметь в виду, что примеры при изучении нового материала и задачи для первичного закрепления должны быть основаны на более известных учащихся фактах. В дальнейшем, наоборот, подбор задач с различной тематикой при соответствующих объяснениях учителя поможет расширить кругозор незрячих учащихся и то, что они не смогут увидеть, они смогут узнать.

**Особенности образовательного процесса с учащимися с**

**интеллектуальной недостаточностью**

**Общая характеристика учащихся с интеллектуальной**

**недостаточностью**

Среди учащихся с особенностями психофизического развития, значительную группу составляют дети с интеллектуальной недостаточностью.

***Интеллектуальная недостаточность -*** это качественные изменения психики, личности в целом в результате перенесённых органических повреждений центральной нервной системы. Это специфическое развитие учащегося, при котором страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение.

Для учителя класса интегрированного обучения и воспитания важно знать причины интеллектуальной недостаточности. Все формы интеллектуальной недостаточности по степени своей выраженности делятся: на лёгкую (F 70), умеренную ( F 71), тяжёлую

(F 72) и глубокую (F 73).

Учащиеся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью обучаются в классах интегрированного обучения и воспитания по учебному плану вспомогательной школы 1 отделения, учебными программами и учебными пособиями, созданными для данной категории учащихся.

Сроки получения образования учащихся с интеллектуальной недостаточностью в классах интегрированного обучения и воспитания составляют :

* ***на уровне начального образования – 5 лет***
* ***на уровне базового образования - 10 лет***

По окончании срока обучения учащиеся, обучающиеся по учебным программам учебных планов первого отделения вспомогательной школы, получают  ***свидетельство о специальном образовании.***

Учащиеся с лёгкой интеллектуальной недостаточность не должны быть изолированы от своих здоровых сверстников. Общение с ними – это одна из ступеней социальной адаптации учащегося. В работе с учащимися с лёгкой интеллектуальной недостаточностью важно сформировать положительное отношение со взрослыми и сверстниками. Педагогам надо дать учащемуся почувствовать, что он не одинок.

**Особенности организации образовательного процесса с учащимися**

**с интеллектуальной недостаточностью**

Особенностью содержания обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью является проведение коррекционных занятий, которые являются необходимой частью учебного плана вспомогательной школы, обязательной к исполнению. Если коррекционные занятия не проводятся, то тем самым не признаётся наличие особых образовательных потребностей у учащихся.Коррекционный компонент учебного плана включает занятия по «Развитию познавательной деятельности», « Развитие эмоционально- волевой сферы», «Формирование игровой деятельности», « Ритмика и танец», «Современные средства коммуникации».

Ещё одной отличительной особенностью при обучении данной категории учащихся является наличие в их учебных планах таких специальных предметов как:

* Социально – бытовая ориентировка;
* Трудовое обучение.

Главная цель этих учебных занятий ***– социальная адаптация учащихся и их интеграция в общество.***

Учителю важно знать особенности методики обучения , которые целесообразно учитывать в условиях образовательной интеграции. Особое значение имеет использование при проведении учебных и коррекционных занятий наглядности. Наглядность является средством формирования полноценных знаний об окружающей действительности, обогащения речи. Наглядные средства могут быть представлены натуральными предметами, рисунками, картинками, схемами, диаграммами, опорными конспектами. Использование наглядности предполагает полисенсорную деятельность (учащиеся смотрят, ощупывают, пробуют, нюхают), развитие перцептивных способностей. Развитию речи учащихся и более детальному пониманию учебного материала содействуют задания, направленные на формирование у них наглядно- действенного и наглядно- образного мышления, которое постепенно переходит в словено-логическое.

Учебная информация подаётся последовательно, с частым повторением одного и того же материала. Передаётся она двумя путями: ***дедуктивным и индуктивным***. Оба эти пути используются в учебном процессе. В обучении младших школьников с интеллектуальной недостаточностью используются преимущественно ***индуктивный путь*** формирования знаний***. Это значит, что учащиеся сперва накапливают факты, наблюдения, качества и признаки, затем делают обобщения ( путь от частного к общему).***

***Дедуктивный путь*** познания, ведущий от общего к частному, сложен для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Оба эти пути познания могут выступать в процессе обучения не в чистом виде, а во взаимосвязи, особенно в старших классах. Сообщение новых знаний может вестись вначале индуктивным методом, затем переходить к дедуктивному, позволяющему делать выводы. Индуктивный метод познания более распространён и более успешен в младших классах интегрированного обучения и воспитания. Дедуктивный путь чаще применяется в работе со старшеклассниками, уже имеющими определённый запас знаний.

Использование наглядности, индуктивного пути формирования знаний не всегда делает учебный материал доступным. Поэтому возникает необходимость подготовительной, пропедевтической работы, которую включает сам процесс обучения. У учащихся формируется предварительный объём знаний, позволяющих подготовить их к усвоению учебного материала.

При проведении учебных занятий с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, учитывается характер динамики трудоспособности на уроке у учащихся данной категории очень растянута фаза начала продуктивной работы, они не могут быстро включиться в работу, требуются мобилизующие, организующие их внимание упражнения. Также у них

очень короткая фаза оптимально продуктивной работы. Это обусловливает небольшой объём учебного материала, непродолжительное объяснение, вариативность работы на уроке.

В процессе обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью важно правильно организовать сотрудничество учителя и учащихся. Опыт интегрированного обучения и воспитания показал, что можно выделить несколько типов сотрудничества.

***Один из них – ситуативный***, когда учитель только время от времени обращается к ученику, так как считает, что ему многое недоступно, он ограничен в возможности познания. Этот тип сотрудничество чаще встречается в классах интегрированного обучения и воспитания по отношению к учащимся с более тяжёлыми формами интеллектуальной недостаточности.

***Второй тип взаимоотношений - операционный***. В данном случае учитель берёт инициативу в свои руки, обучает учащегося делать так умеет сам: смотрите, повторяйте, делайте как я, делайте самостоятельно.

***Третий тип взаимоотношений – личностно - ценностный.*** При данном типе взаимоотношения можно выразить формулой: « Я верю, что у тебя всё получится. Я радуюсь твоему успеху». При таком обучении изменяется учитель. Он становится более внимательным, находчивым. Предметом его особой заботы становится ученик, его комфорт, а также создание положительного эмоционального настроения на уроке. При данном типе взаимодействия отношения в процессе обучения рождают у учащихся чувство защищённости. Учащийся становится более уверенным, смелым, самостоятельным.

Работа учителя с учащимися, имеющими интеллектуальную недостаточность, требует терпения, спокойствия, неторопливости и продуманности. В первые дни пребывания учащегося в школе его поведение характеризуется импульсивностью, закомплексованностью, замкнутостью. Учащийся часто на идёт на контакт, не проявляет интереса к окружающим предметам. Учителю для того, чтобы вовлечь обучающегося в учебный процесс необходимо это учитывать. На первоначальном этапе обучения необходимо расширять жизненное пространство ученика, организовывать его контакты со сверстниками и взрослыми. Для этого учитель может использовать разнообразные игры, наблюдения, необычные формы организации учебных занятий, проводит экскурсии.

В процессе обучения, который строится на деятельностной основе, можно выделить следующие этапы:

* ***обеспечение внешних благоприятных условий для проведения урока и мотивационной учебной деятельности.*** Этот этап можно назвать мотивационным, создающим положительную установку на предстоящее учение, раскрывающим частный и общественный смысл знаний;
* ***ориентировочный этап.*** Он включает анализ задания, конкретное объяснение его выполнения;
* ***содержательно- операционный.*** Этот этап обеспечивает выделение системы формируемых знаний, умений, способов обучения;
* ***стимулирующий этап***  предполагает оказание помощи учащимся, создание ситуации успеха;
* ***оценочный этап-*** означает, что ученики получают информацию о результатах выполнения работы, сами оценивают свои достижения.

В процессе обучения осуществляется поэтапное формирование у учащихся интеллектуальных действий.П.Я.Гольперин выделяет:

* ***материально действие***, когда существенное даётся в материальной форме;
* ***внешнеречевое действие***, когда в высказываниях отражается материальное и материализованное;
* ***действие во внутренней речи***, когда речь выступает как средство мышления. Постепенное движение от материального к идеальному содействует ступенчатой «интериоризации», замедленному, но правильному усвоению внешнего действия.

Таким образом, процесс обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью требует:

* ***учёта психологических особенностей обучающихся;***
* ***практической направленности процесса обучения***, так как практические мотивы – побудительный стимул к учебным занятиям;
* ***социальной направленности учебного процесса***, так как ученик выпадает из социального сотрудничества без целенаправленной работы в этом направлении;
* ***поддерживающего характера обучения***, предполагающего своевременную помощь и поддержку на учебном занятии.

При организации образовательного процесса с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в классах интегрированного обучения и воспитания необходимо помнить, что учитель - дефектолог, как правило, на протяжении всех лет обучения проводит учебные занятия по всем учебным предметам, за исключением учебных занятий по предметам: «Изобразительное искусство, «Музыка», «Физическая культура и здоровье», «Трудовое обучение», « Основы безопасности жизнедеятельности», которые проводят учителя, преподающие названные учебные предметы. В 1- 4 классах интегрированного обучения и воспитания учителю- дефектологу распределяются в педагогическую нагрузку разница учебных часов, отведённых на изучение учебного предмета «Трудовое обучение» в типовом учебном плане общего среднего образования и учебном плане первого отделения вспомогательной школы

**Требования к результатам обучения, оцениванию учебной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью**

**Текущая и промежуточная аттестация**  учащихся 1- 3 классов, обучающихся по учебному плану первого отделения вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью, осуществляется на содержательно- оценочной основе, которая предполагает словесную оценку результатов учебной деятельности без выставления отметок. Далее результаты обучения оцениваются по специально разработанной 1 0 - бальной системе .

**Итоговая аттестация учащихся с интеллектуальной недостаточность**

Кодексом Республики Беларусь об образовании, разработанным на основе Положения о вспомогательной школе предусмотрено: «***Итоговая аттестация учащихся первого отделения вспомогательной школы проводится в форме выпускного экзамена по трудовому обучению».***

Выпускной экзамен по трудовому обучению проводится в соответствии с ***«Правилами проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью» и*** учебным планом первого отделения вспомогательной школы для детей с интеллектуальной недостаточностью.

***Цель экзамена*** – определить достижения учащихся в усвоении технико- технологических знаний, общетрудовых умений и выполнении изучавшихся технологических операций. Достижения определяются на основе требований образовательного стандарта специального образования в рамках круга технологических операций, который соответствует второму уровню сложности программного материала, и необходимости для этого технико- технологических знаний.

Учреждение образования в соответствии с Правилами:

* определяет состав экзаменационной комиссии;
* самостоятельно готовит экзаменационные материалы ( теоретические вопросы и практические задания) с учётом разделов учебной программы, по которым проводилось обучение;
* организует и обеспечивает подготовку учащихся к экзамену;
* обеспечивает процедуру принятия экзамена;
* документально оформляет результаты приёма экзамена.

В состав экзаменационной комиссии включаются:

* председатель – руководитель учреждения образования ( его заместитель по основной деятельности или педагогический работник высшей квалификационной категории, если он не преподавал учебный предмет «Трудовое обучение» в данном классе;
* два члена комиссии, один из которых – педагогический работник, преподающий в данном классе учебный предмет «Трудовое обучение».

Состав экзаменационной комиссии утверждается руководителем учреждения образования не менее чем за 2 недели до начала экзамена.

К экзамену могут быть подготовлены 3 комплекта вопросов и практических заданий, с которыми учащиеся, их законные представитель и педагоги должны быть ознакомлены не позднее, чем за 10 дней до начала экзамена.

Экзамену предшествует проведение ***двух консультаций***, на которых учащиеся могут уточнить ответы на экзаменационные вопросы и познакомиться с правилами проведения экзамена.

***Экзамен проводится в два этапа:***

* ***Первый этап - практическая часть экзамена***
* ***Второй - теоретическая***

Время на выполнение практической работы ***– от 1,5 до 2,5 часов*** в зависимости от раздела программы, по которому эти работы выполняются. Допускается досрочное выполнение практической работы. Во время проведения практической части экзамена по мере необходимости могут делаться перерывы.

Теоретическая часть экзамена проводится по окончании практической части после 20 – минутного перерыва. Место проведения экзамена – ***мастерская( кабинет).***

Форма ответов на вопросы – ***устная***. На подготовку к ответу учащимся предоставляется ***время до 30 минут.***

**Перспективы обучения, профессиональной деятельности учащихся**

**с интеллектуальной недостаточностью**

По окончании 10 класса учащиеся с интеллектуальной недостаточностью классов интегрированного обучения и воспитания могут продолжить своё образование ***в 11-12 классах углубленной социальной и профессиональной подготовки вспомогательной школы*** ( в Гомельской области такие классы имеются в Ельской вспомогательной школе- интернате).Родителям можно смело рекомендовать продолжить обучение учащихся в этих классах, где одновременно реализуются образовательная программа специального образования на уровне общего среднего образования и образовательная программа профессиональной подготовки рабочих. Обучение в данных классах даёт положительные результаты в приобретении учащимися с интеллектуальной недостаточностью социального и профессионального опыта. Также учащиеся могут продолжить своё обучение ***в специальных группах учреждений профессионально- технического образования,*** где их трудовая подготовка непосредственно будет связана с получением определённой профессии.

***Используемая литература:***

В.В.Гладкая,И.В.Веретенников, О.И.Грищенкова, Специфика обучения учащихся с особенностями психофизического развития., Мн.Зорны Верасок- 2018 С.296

В.И.Олешкевич., Организация интегрированного обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития, Мн. Издательство БГУ -2015 С.191

А.Н.Коноплёва, Т.Л.Лещинская., Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития, Мн.Национальный институт образования -2003 С.231

В.А.Шинкоренко.,.И. Е.Петкевич Экзамен по трудовому обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью, Мн. В.А.Шинкоренко., Адукацыя i выхаванне- 2010 С.54

Организация трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью ( 6- 10 классы), Мн. Адукацыя i выхаванне- 2014 С.96