

Рецензенты:

кафедра социальной и семейной педагогики  
Российского государственного социального университета  
(зав. кафедрой д-р пед. наук, проф. *Л. В. Мардахаев*);  
д-р пед. наук, проф. *Е. А. Стреблова*  
(ГОУ Центр психолого-педагогической  
реабилитации и коррекции «Ясенево»)

**Екжанова, Е. А.**

Е45      **Основы интегрированного обучения : пособие для вузов /**  
**Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. - М.: Дрофа, 2008. - 286, [2] с.**  
**ISBN 978-5-358-04651-1**

В пособии рассматриваются теоретические и практические аспекты социально-образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников. Анализируется зарубежный и отечественный опыт интегрированного обучения в дошкольном возрасте и в условиях общеобразовательного учреждения (в интегрированных классах и классах коррекционно-педагогической поддержки).

*Для студентов педагогических вузов, а также широкого круга специалистов в области коррекционной педагогики.*

**УДК 376(075.8)**  
**ББК 74.3я73**

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Российская система образования сегодня претерпевает существенные системные изменения. Они направлены на модернизацию административно-финансовых механизмов, реализацию различных национальных проектов, связанных с повышением качества жизни россиян, профессиональной подготовкой будущих выпускников, с переходом на личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию во всех образовательных учреждениях — от детского сада до вуза. Это побуждает педагогов к разработке новых моделей, форм, содержания и организации образовательного процесса, к поиску новых эффективных технологий в оказании индивидуальной помощи каждому ребенку во время получения им образования, а также в процессе подготовки к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе.

Актуальность внедрения интегрированного обучения в педагогическую практику в настоящее время не вызывает сомнений. Она обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное существование с остальными членами социума; пониманием эффективности индивидуального подхода в обучении не только к детям с ОВЗ, но и к их нормально развивающимся сверстникам. Первое десятилетие XXI в. в России ознаменовалось экономическим ростом, что создало условия для внедрения в образовательные учреждения разных типов и видов различных моделей и форм интегрированного обучения, поскольку это достаточно затратная технология, требующая значительных материальных вложений, совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров и новой организации учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях.

Данное пособие является одной из первых попыток систематизировать имеющийся опыт социально-образовательной интеграции в дошкольном и школьном образовании. Так как наибольшие трудности и многочисленные вопросы у педагогов возникают в организации интегрированного обучения детей с умственной недостаточностью, а эта группа объединяет детей с задержкой психического развития и

легкой умственной отсталостью, то главное внимание уделено методологии и методике работы именно с детьми этих категорий.

Авторы надеются, что материалы, содержащиеся в данном издании, помогут читателю разобраться в реалиях интегрированного обучения как в России, так и в странах ближнего (Белоруссии, Украины и Армении) и дальнего зарубежья. В каждом государстве есть свои подходы, свой опыт организации социально-образовательной интеграции детей с отклонениями в развитии, учитывающий социокультурные особенности и национальный менталитет его жителей. Однако надо ясно понимать, что чужой опыт, как и нормативно-правовую базу, нельзя слепо копировать. То же самое относится и к специфике работы российских учреждений различной ведомственной принадлежности и организационно-правовой формы собственности, внедряющих разные модели и формы интеграции. Общественным и родительским организациям, реабилитационным и социальным учреждениям предстоит создать и апробировать свои модели помощи семье, воспитывающей проблемного ребенка и решившей избрать путь интегрированного обучения и воспитания.

Данное пособие предназначено для студентов педагогических учебных заведений, учителей и воспитателей, специалистов коррекционного образования, руководителей и методистов, работающих в системе образовательных учреждений. Думаем, что читателя особенно заинтересуют многочисленные приложения, которые могут быть использованы в практической деятельности сотрудниками образовательных учреждений как примерные. Мы надеемся, что пособие будет полезно и родителям, воспитывающим ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Авторы выражают благодарность всем, кто оказал помощь и принял участие в подготовке этой книги. Особо хочется отметить коллективы, чей реальный опыт был использован при написании этого пособия: средней школы № 73 Челябинска, детского сада № 1465 Москвы и Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево» ЮЗАО г. Москвы, — сотрудники которых своим ежедневным трудом доказывают результативность действующих в учреждениях моделей социально-образовательной интеграции и тем самым способствуют модернизации и гуманизации образования в нашей стране.

## ВВЕДЕНИЕ

Государство гарантирует любому ребенку независимо от национальности, вероисповедания, состояния здоровья право на получение бесплатного общего образования. За исторически небольшой отрезок времени в России произошел переход от закрытой «медицинской» модели обучения лиц с ОВЗ к более открытым моделям, среди которых наибольшее распространение получил интегрированный подход к обучению.

Понятие «интеграция» (*лат.* *integratio* — восстановление, восполнение, от *integer* — целый) означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Как педагогическое понятие интеграция имеет несколько иной смысл. Это не просто обучение детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками, а совместная жизнь всех воспитанников или учащихся в стенах образовательного учреждения, организованная как часть жизни граждан государства.

Процесс интеграции затронул практически все мировые образовательные системы. Не оставил он в стороне и российскую систему образования. В 1990-е годы в стране появились новые формы и модели обучения, ориентированные на интеграцию детей с ОВЗ в среду их нормально развивающихся сверстников. Причем если на начальных этапах этого пути формировался вариант социальной интеграции, при которой основное взаимодействие детей с разным уровнем психофизического развития осуществлялось во внеучебных формах общения, то в дальнейшем появились различные модификации модели социально-образовательной интеграции. Данная модель предполагает не только социальное партнерство, но и различные варианты совместного получения образования на всех ступенях обучения и воспитания детей.

По международным стандартам обязательного всеобщего образования в России необходимо обеспечить обучение более миллиона детей с особенностями в развитии, включая и тех, кого раньше относили к категории необучаемых. Сейчас же интегрировано в образователь-

ную среду немногим более половины детей с ОВЗ. По данным Министерства образования и науки на начало 2006 г. в России в 1903 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (С(К)ОУ) обучалось 223 тыс. детей, на надомном обучении — 43 тыс., в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в длительном лечении, — 68 тыс., в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ обучалось более 190 тыс. детей. По сравнению с 1992 г. количество специальных учреждений возросло незначительно, а число учащихся значительно сократилось (соответственно на 1840 школ 338 тыс. учащихся)<sup>1</sup>. Однако это не свидетельствует о снижении числа детей с нарушениями в развитии. По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ, 16% российских детей хронически больны. Но в эти показатели включены все дети с соматической и психоневрологической патологией. Часть из них — в основном с соматическими заболеваниями — давно и успешно овладевает цензовыми программами общеобразовательной школы.

Следует учесть, что 70% специальных учреждений — это дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) и С(К)ОУ для детей с нарушениями интеллекта. Именно перед дошкольными учреждениями компенсирующего и комбинированного видов и специальными коррекционными учреждениями VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта) остро стоит задача перехода на новую модель функционирования в условиях сближения общего и специального образования. Это касается всех категорий детей с нарушениями развития, однако с наибольшими трудностями сталкиваются практики в отработке конкретных методик и технологий, направленных на реализацию интегрированного обучения детей с нарушением умственного развития.

Необходимость перехода на новую модель функционирования специальных детских образовательных учреждений — не только ответ на социальный заказ общества, она обусловлена целым рядом объективных причин, в том числе:

- ежегодным приростом количества детей с ОВЗ, особенно в социально и экологически неблагополучных районах;
- узким рынком образовательных услуг для детей с нарушениями в развитии;
- сокращением контингента С(К)ОУ на фоне непрофильного комплектования логопедических ДОУ, школ и классов для детей с задержкой психического развития (VII вид);

<sup>1</sup> Белявский Б. В. Состояние и перспективы развития образования лиц с ОВЗ в РФ // Материалы Международной конференции «Развитие инклюзивных школ». М., 2005. С. 67.

- распространением моделей ранней коррекционно-педагогической помощи и созданием в разных министерствах и ведомствах программ раннего включения детей с ОВЗ;
- повышением активности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и их готовностью включиться в процесс абилитации и реабилитации собственного ребенка;
- созданием условий для инновационной нормативно-правовой поддержки, гарантирующей семье право выбора образовательного маршрута для ребенка;
- возникновением новых типов и видов образовательных учреждений, в первую очередь психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), служб ранней помощи, лекотек, учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центров), способных оказать адресную, профессиональную помощь семье и педагогам общеобразовательных учреждений, реализующих интегрированное обучение на практике;
- расширением возможностей муниципального, регионального (местного) самоуправления в планировании открытия учреждений, реализующих вариативные программы работы с детьми, проживающими на территории района или области;
- новыми государственными требованиями к качеству образовательных услуг на всех ступенях обучения и воспитания детей.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. отмечается, что «дети с ограниченными возможностями здоровья должны обеспечиваться медико-социальным сопровождением и специальными условиями для обучения в общеобразовательной школе по месту жительства»<sup>1</sup>. Построение эффективной системы психолого-медико-педагогического сопровождения позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблем ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в специальные (коррекционные) образовательные учреждения. При этом нужно отметить, что основной задачей сопровождения ребенка с ОВЗ является создание условий, при которых он получит адресную специальную (коррекционно-педагогическую) помощь в любой модели обучения — массовой или специальной. Окончательный выбор того или иного варианта обучения и воспитания ребенка остается за его родителями или лицами, их заменяющими.

Письмо Министерства образования РФ от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/16.

Один из путей обеспечения доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями (с особенностями в развитии, с ограниченными возможностями здоровья, с нарушениями психофизического развития, слуха и зрения, опорно-двигательного аппарата, речи и интеллекта, с заболеваниями аутистического спектра и со сложными множественными нарушениями) — реализация вариативных моделей социальной и педагогической интеграции. Важнейшим условием эффективности интеграции является не только разработка методологии развития и содержания инновационной образовательно-воспитательной среды, но и наличие грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения за ходом развития ребенка с ОВЗ, разработки индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Сотрудничество педагогов, родителей и специалистов — вот важное звено в решении вопросов интегрированного обучения, так как на всех участниках учебно-воспитательного процесса лежит ответственность за развитие, обучение и воспитание как обычных детей, так и их сверстников с отклонениями в развитии.

До сих пор в нашей стране к образовательной интеграции детей с ОВЗ относятся с определенной сдержанностью. Многие считают, что дети не смогут получать в полном объеме необходимую специальную помощь, если будут посещать обычные группы/классы. В этом аргументе есть доля истины, поскольку сегодня проекты, основанные на принципе интегрированного обучения, не всегда встречают одобрение педагогов школ и воспитателей общеобразовательных дошкольных учреждений, а также их администрации. Следует, однако, отметить и то, что, по результатам опросов (М. С. Артемьева, А. А. Дмитриев, А. Н. Коноплева, Е. В. Резникова, Л. Е. Шевчук), большая часть работников образовательных учреждений сегодня принимает и понимает необходимость интегрированного обучения. Обсуждаются практические вопросы его реализации: все ли дети могут быть интегрированы, каким образом решить проблему отношения к ним здоровых сверстников и родителей, воспитателей и учителей и как найти средства — методические и финансовые, — необходимые для эффективного совместного обучения.

Первые попытки интегрировать в среду нормально развивающихся сверстников детей с проблемами в развитии предпринимались еще в 1960-х годах. Семидесятые годы за рубежом ознаменовались бурным ростом количества законодательных актов, закрепляющих права

лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение системной адресной помощи наравне со своими сверстниками. В нашей стране тоже начали отрабатываться модели помощи лицам с ОВЗ, в первую очередь такая помощь предлагалась детям с нарушениями слуха и зрения. Однако если в 1970—1980-е годы в коллектив детей с нормативным темпом развития интегрировались, как правило, дети с нарушениями сенсомоторных функций (позднооглохшие, глухие или слабослышащие, слепые или слабовидящие, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, не имевшие выраженного снижения интеллектуальных способностей), то в последние годы возникли реально действующие модели интеграции детей с умственной недостаточностью и со сложной структурой дефекта (дети с тяжелыми множественными нарушениями). Кроме того, появилась нормативно-правовая документация, регламентирующая наполняемость дошкольных групп/классов, деятельность педагогов и специалистов службы сопровождения в условиях интегрированного обучения и воспитания, новые организационные формы, пригодные для использования в интегрированных моделях обучения. Современная номенклатура образовательных учреждений позволяет найти среди них такие, в которых в соответствии со спецификой их деятельности можно создать наиболее оптимальные условия для совместного обучения детей с ОВЗ, не ущемляя при этом прав их нормально развивающихся сверстников.

Совместное обучение — это сложная проблема, поэтому при ее решении нужно опираться на имеющиеся теоретические обоснования и практические разработки, что будет способствовать определению педагогической тактики и стратегии при организации интегрированного обучения как целостной системы, существующей параллельно и внутри системы общего образования и выполняющей свою важную социальную и педагогическую миссию. Среди ученых, чьи теоретические идеи и практические исследования заложили основы интегрированного обучения у нас в стране, прежде всего необходимо назвать Э. И. Леонгард, Б. Д. Корсунскую, Г. Л. Зайцеву, Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко, А. Н. Коноплеву, Т. С. Зыкову, Т. В. Пельмскую, Т. Л. Лещинскую, М. Л. Любимова, Н. М. Назарову, Л. И. Тигранову, Е. А. Шкатову, Л. Е. Шевчука, Л. М. Кобрину, Д. В. Шамсутдинову, Л. М. Щипицину, Т. В. Фуряеву и др.

Сегодня дети с отклонениями в развитии могут получить психолого-педагогическую помощь как в раннем, дошкольном, так и в школьном возрасте, но особую актуальность приобретает опыт оказания образовательных услуг для детей разных категорий в условиях обычных общеобразовательных учреждений (ОУ), т. е. в условиях социально-

образовательной интеграции, когда дети не только совместно проводят досуг, но и получают образование, находясь определенное время, большее или меньшее, среди нормально развивающихся сверстников на учебных занятиях или уроках.

Под *социально-образовательной интеграцией* мы будем понимать особую педагогическую систему, которая, во-первых, принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного обучения, воспитания и развития детей с разным уровнем и темпом психофизического развития; во-вторых, имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду; в-третьих, обеспечивается совместной мультидисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родительской общественностью, так и со специалистами иных (не только образовательных) министерств и ведомств, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся в социуме.

Напомним, что *педагогической системой* в педагогике называется «целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека»<sup>1</sup>. Педагогические системы бывают малыми, средними, большими и супербольшими. Но педагогическая система социально-образовательной интеграции имеет важное отличие, связанное не столько с ее размерами, сколько со степенью открытости. Опыт показывает, что социально-образовательная интеграция будет успешна только в том образовательном учреждении, которое сумеет построить свою деятельность на принципах максимальной открытости функционирования и территориальной принадлежности, создаст систему вертикальных и горизонтальных связей, обеспечивающих воспитанников/обучающихся богатством связей и возможностей для самореализации на муниципальном, окружном или городском/областном уровне.

В общей педагогике под открытостью понимается «способность системы изменяться под влиянием внешних воздействий, смягчать, усиливать или нивелировать их»<sup>2</sup>. Мы же имеем в виду *открытость существования* как принцип деятельности учреждения, свидетельствующий о высоком уровне развития контактов и связей, как внешних, так и внутренних, проявляющихся в командном стиле взаимоотношений, тесном взаимодействии сотрудников при узкой специализации

их профессиональной деятельности (логопед ведет работу по развитию речи, психолог отслеживает эмоционально-волевые компоненты и личностное развитие, социальный педагог выстраивает социальные связи, дефектолог курирует усвоение программного материала, выполнение индивидуального образовательного маршрута и т. п.) и в совместной работе на благо ребенка и членов его семьи.

Уже сейчас те учреждения, которые активно опираются на принцип открытости в своей деятельности, тесно сотрудничают с районной (окружной) городской (областной) ПМПК, имеют договоры о сотрудничестве с ближайшими образовательными учреждениями, осуществляют текущий мониторинг состояния детей, взаимодействуют с учреждениями здравоохранения, социальной защиты и службой занятости, успешно работают.

Нужно учесть, что не всякое ДООУ или общеобразовательная школа, даже имея полностью укомплектованную мультидисциплинарную команду специалистов, о которой говорилось выше, могут реализовывать на практике интегрированное обучение. Именно здесь на помощь образовательным учреждениям должны прийти специалисты постоянно действующих ПМПК или ППМС-центров, обслуживающих территорию, на которой находится учреждение. Их задача — оказать методическую помощь специалистам детского сада или школы, опираясь на достижения коррекционной педагогики, обеспечить разработку и осуществлять контроль за выполнением индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка, интегрированного в среду своих нормально развивающихся сверстников.

В интеграции на базе С(К)ОУ имеется своя специфика. В отличие от общеобразовательных учреждений они уже обладают мощным кадровым потенциалом, а их предметно-развивающая среда учитывает потребности детей с отклонениями в развитии. В новых социально-экономических условиях у них появились возможности реализовать новые формы помощи детям с ОВЗ. Это и группы кратковременного пребывания для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, консультативные центры/пункты и специальные классы для детей с более тяжелыми формами нарушений, чем основной контингент обучающихся, которые могут выступать в качестве промежуточной формы на пути к социально-образовательной интеграции. Главное, что необходимо изменить в учреждениях системы специального образования, — это сместить акценты в сторону большей открытости их функционирования, формировать у педагогического коллектива готовность принять на себя ответственность за тех детей, которые проживают на курируемой территории и нуждаются в коррекционно-

<sup>1</sup> Столярченко Л. Д., Самыгин С. И. Педагогика: сто экзаменационных ответов. М.; Ростов н/Д., 2003. С. 103.

<sup>2</sup> Там же. С. 104.

педагогической помощи, и их семьи, создавать условия, модели и технологии для реализации комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей, воспитывающихся и обучающихся в обычных детских садах и школах.

Такая высокая степень открытости и территориальной принадлежности в ближайшем будущем создаст условия, при которых станет возможным функционирование не только одной какой-либо школы или ДООУ, где реализуется социально-образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья, а целого комплекса образовательных учреждений, охватывающих детей всех возрастных категорий — от раннего возраста до юношеского, уже нацеленных на социальную адаптацию в профессиональной сфере. В этот комплекс могут входить центр ранней абилитации<sup>1</sup>, ДООУ комбинированного вида, центр развития или детский сад с инклюзивными группами, школа, функционирующая в режиме социально-образовательной интеграции, и один или несколько видов учреждений из тех, что предназначены для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Таким образом, педагогическая система социально-образовательной интеграции выступает как *принцип*, что проявляется в преобразовании всех ее разнокачественных компонентов; как *средство*, обеспечивающее целостное познание мира и развитие способности человека адекватно мыслить при решении практических задач; как ведущая *тенденция* обновления содержания образования и сближения общего и специального образования. Главной задачей при этом продолжает оставаться выбор научных оснований для реализации интегрированного обучения и совершенствование механизмов его функционирования.

<sup>1</sup> *Абилитация* — комплекс мероприятий, способствующих преодолению недостаточности в развитии отдельных функций или организма в целом на ранних этапах его развития.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Демократические и социальные преобразования, начавшиеся в нашем государстве с середины 1990-х годов, выдвинули в разряд актуальных проблему гуманизации общества, необходимость осознания того, что человек — важнейшая ценность и забота о нем — главная задача демократического государства, предусмотренная нормами международного гуманитарного права.

Явление интеграции в образовании как социально-педагогический феномен сформировалось в США и в Западной Европе на рубеже 1970-х годов. Однако предпосылки возникновения тенденции к совместному обучению лиц, резко различающихся между собой по социальным, половым, расовым, религиозным и иным признакам, уходят своими корнями в социальную ситуацию, сложившуюся в послевоенные годы. Разруха, беспощадное уничтожение людских ресурсов способствовали переосмыслению обществом и отдельными его представителями отношения к человеку, отличающегося теми или иными характеристиками от своих сограждан. Осознав значимость человеческой жизни и личности, общество начало проявлять заботу и о детях с ограниченными возможностями здоровья.

### ЭТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Прежде чем приступить к рассмотрению методологических основ интегрированного обучения, остановимся на философских истоках такого явления, как интеграция. Это чрезвычайно важно не только для понимания перспектив его дальнейшего развития, но для осмысления форм и методов реализации в конкретное время и в конкретном месте.

Общеизвестно, что для того, чтобы общество овладело новой идеей, оно должно усмотреть в ней новые связи явлений, привнести в них нечто значимое, наполнить иным смыслом. Но философская идея отличается от научной тем, что не только требует логичных, последовательных доказательств — она должна побуждать к

действию как конкретных индивидов, так общество в целом. А это означает, что знание о необходимости интеграции, о ее роли в гуманизации человеческого общества должно соединиться с индивидуальным сознанием человека (как родителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ, так и педагога, работающего с этим ребенком), стать для него лично значимым, руководством к изменению поведения и деятельности в целом. Только в таком случае идея сливается с личностью в единое целое, и человек принимает ее что называется всем сердцем. Именно тогда он готов творчески преодолевать возникающие трудности, без слепого подражания чужому опыту, опираясь на собственные силы и возможности, находя единомышленников и соратников. Это чрезвычайно важный момент, поскольку наше общество до сих пор еще не пришло к осознанию необходимости и значимости присутствия «нетипичных» людей в среде своих «нормальных» собратьев.

Перед современной наукой стоит реальная задача осмысления интеграции не с позиций практики, а с точки зрения теории, поскольку она относится к интеграции не как к конкретному знанию или полезной информации, а с точки зрения ее воплощения в форме абстрактных суждений и умозаключений, которые позволяют выйти за пределы непосредственного опыта и обнаружить новые связи и закономерности, имеющие новые смыслы для существования не только ребенка, интегрированного в сообщество своих сверстников, его родителей и близких, педагогов и специалистов, системы образования и социальной сферы, но и всего человечества в целом.

Теперь обратимся к методологическому осмыслению проблемы интеграции. Методология (от *гр.* *methodos* - метод и *logos* — учение) — это система наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу той или иной науки. В этом качестве она содержит ряд объяснительных принципов и регулятивов, которые применяются в специальной психологии и коррекционной педагогике соответственно своеобразию ее предмета. Это требует разработки и применения специальной конкретно-научной методологии, особенно в современных условиях, для которых характерно непосредственное взаимодействие множества направлений и специальностей. Именно поэтому так важно понять и осмыслить общеметодологические подходы к проблеме интеграции, принципы ее реализации, условия осуществления, межпредметные связи и отношения, являющиеся базисом для конкретных методов и технологий работы специалистов различных профилей.

Но в методологии заключена еще одна особенность - она связана с принципом эвристичности, т.е. способностью обеспечить появление

новых идей в конкретных проблемных ситуациях. Здесь методология пересекается с философией, здесь она служит основой для изменения подходов к интеграции, отвечающих перспективам развития системы образования и общества в целом. Мы стоим на пороге системных преобразований, когда появление «нетипичных» детей в учреждениях образования позволит им стать более открытыми, гибкими, более ориентированными на личностную реализацию каждого члена общества. Этот социальный заказ давно вызревает в обществе, поэтому столь остро обсуждается проблема модернизации образования, изменения его содержания на всех ступенях обучения, ведется поиск более эффективных технологий и методов воспитания и обучения. За методологией, как основой практических преобразований, должны прийти новые формы организации учебно-воспитательного процесса, принципиальные изменения в построении системы сопровождения ребенка с теми или иными проблемами в развитии или формами дезадаптации (школьной или социальной), а главное, новые способы его обучения и воспитания. Вслед за ними, а может быть и параллельно, в школу придут новые учебные дисциплины, курсы по выбору, интегрированные курсы, учебники, учебные пособия и учебно-методические комплекты, которые позволят трансформировать саму ткань образования и, по-видимому, создадут условия для его перехода от основной концепции ретрансляции человеческого опыта к идеям создания человека как носителя культуры и общечеловеческих ценностей.

В большинстве случаев интеграция как особый подход в образовании «исключительных» детей была ответом на родительский запрос об обучении детей с особыми образовательными потребностями «в среде с минимальными ограничениями».

В США после нескольких судебных исков, выигранных родителями «исключительных» детей, в 1975 г. был принят Государственный закон № 94-142, который предоставлял детям с особыми образовательными потребностями следующие важнейшие гарантии:

- образование «в среде с минимальными ограничениями»;
- бесплатные и адекватные образовательные услуги;
- справедливую и недискриминирующую оценку и должное правовое обеспечение;
- индивидуальный учебный план.

В 1990 г. он был дополнен Актом об обучении людей с нарушением способностей и повторно утвержден Конгрессом США в 1995 г.

Теоретической основой данного педагогического подхода можно считать психологические *теории социального научения* (А. Банду-

ра, У. Бронфенбреннер, Р. Сире, В. Скиннер, К. Халл и др.). Согласно этим теориям, центральной проблемой развития ребенка является научение. А оно возможно только под влиянием непосредственного социального окружения, в которое погружен ребенок. В понятие «социальное окружение» эти ученые включают также пол ребенка, положение в семье, счастье его матери, социальную позицию семьи и уровень образования родителей. По мнению Р. Сирса, новорожденный ребенок находится в состоянии врожденного аутизма, его поведение не соотносится с социальным миром. Однако врожденные потребности ребенка, его внутренние побуждения служат источником научения. Эти попытки погасить внутреннее напряжение, связанное с физическим дискомфортом (боль, голод, жажда и т. п.), представляют собой первый опыт научения. Следующим важнейшим фактором научения является положительный опыт общения с матерью. Младенец адаптирует свое поведение таким образом, чтобы вновь и вновь вызывать внимание матери. Постепенно путем проб и ошибок ребенок научается контролировать ситуацию и кооперироваться с теми, кто о нем заботится. С этого момента и начинается его социализация. В этом процессе важна роль каждого члена семьи. Именно поэтому колоссальное значение в педагогической практике, основанной на теориях социального научения, придается повышению образовательного уровня родителей.

Как видно из вышеприведенного примера с внедрением интегрированного обучения в США, именно родители инициировали процессы интеграции в образовании. Но нужно учитывать, что не все они готовы допустить к своему ребенку с ограниченными возможностями здоровья неподготовленных к общению с ним сверстников и педагогов. Часто родители опасаются, что ребенка будут дразнить и обижать. В качестве фактора, также препятствующего интеграции, отмечается низкий культурный и образовательный статус родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно статистическим данным, в России родителей, стремящихся к интеграции, в четыре раза меньше тех, кто не принимает ее. В определенной степени это обусловлено нежеланием родителей брать на себя ответственность за перспективы развития собственного ребенка.

Многие российские учителя-дефектологи также выражают некоторые сомнения по поводу целесообразности и результативности интегрированного обучения детей с ОВЗ. Слишком велики усилия, вложенные в развитие ребенка с особыми образовательными потребностями. Очень часто специалист оказывается один на один с проблемами ребенка, а поддержка его усилий со стороны социума невелика. Поэтому

и существуют опасения, что возможно выпадение ребенка из системы специальных образовательных услуг и снижение результативности коррекционно-педагогической работы с ним. Таким образом, отношение к интегрированному обучению до настоящего времени как со стороны родителей, так и со стороны специалистов достаточно неоднозначно.

Разные страны пришли к интеграции своим путем, отличным от других, нередко с большими трудностями, после широких дискуссий о ее полезности, результативности и разработанности нормативно-правового обеспечения. О необходимости организации интегрированного обучения на государственном уровне говорится в различных изданиях и публикациях. Так, например, А. Д. Уорд утверждает, что «любое государство, стремящееся к справедливости и подчиняющееся международным нормам соблюдения прав человека, должно руководствоваться законами, которые гарантируют всем детям соответствующее их потребностям и способностям образование. Что касается детей с особыми потребностями, то такое государство обязано предоставить и им соответствующую их потребности возможность обучения»<sup>1</sup>.

**Нормы международного гуманитарного права:** «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971), «Декларация о правах инвалидов» (1975), Конвенция ООН «О правах ребенка» (1989) - гарантируют право каждому ребенку, в том числе имеющему интеллектуальный недостаток, выбрать учебное заведение и получить образование в соответствии со специальными государственными программами для обучающихся с отклонениями в развитии, на обучение по индивидуальным учебным планам, учитывающим возможности и способности каждого ребенка.

В Конвенции ООН «О правах ребенка» (1989) в ст. 29 говорится о том, что «государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме; подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе и в духе понимания, мира, терпимости...»<sup>2</sup>. «Декларация о правах умственно отсталых лиц», принятая Генеральной Ассамблеей ООН в 1971 г., гласит: «...умственно отсталое лицо имеет... право на образование, обучение... которые позволяют ему развивать свои способности и максимальные возможности»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Уорд А. Д. Новый взгляд. Задержка в психическом развитии: правовое регулирование. Тарту, 1995. С. 38.

<sup>2</sup> Цит. по: *Актуальные проблемы интегрированного обучения*. М., 2001. С. 9.

<sup>3</sup> *Декларация о правах умственно отсталых*. М., 1971. С. 87.



**Развитие интеграции в США и странах Западной Европы** поддерживается законодательной базой, регулирующей этот процесс и в настоящее время. Соответствующие законы были приняты в Бельгии (1970), Великобритании (1981), Германии (1973), Греции (1985), Дании (1969), Италии (1971, 1975), Швеции (1994). Нужно отметить, что единообразия в подобных законодательных актах нет до сих пор. Различия в подходах к интеграции прослеживаются не только в законодательстве разных стран, но и в нормативных актах отдельных областей, штатов, графств, что связано с их социально-экономическим статусом и, главное, с количеством мигрантов, находящихся на территории того или иного района.

Например, в округе Ньюхем (Великобритания), когда количество иммигрантов достигло 80% от общего числа населения, была введена повсеместная интеграция, охватывающая 38 школ округа. Ресурсный центр рассчитал, что на 190 тыс. населения необходимо три школы для детей с очень тяжелыми нарушениями развития, а все остальные дети могут и должны быть интегрированы в единую образовательную среду. При этом особыми там считаются все дети со специфическими образовательными потребностями. По законодательным актам этого округа в интеграции нуждается и ребенок с медленным темпом развития, и русскоговорящий ребенок, не владеющий английским языком, — ему тоже положен персональный тьютор (специалист, сопровождающий ребенка на всех этапах обучения и отвечающий за качество обучения по каждому блоку программы: знания, адаптация, коммуникация).

В психолого-педагогической и нормативно-правовой литературе по этой проблеме в разных странах часто используются различные термины. В США нередко употребляется понятие «mainstreaming» (включение в единый поток), в Великобритании говорят о social invention (социальное изобретение). Однако наиболее часто встречаются понятия «интеграция» и «инклюзия» (включение). Хотя они и близки по содержательно-смысловому значению, но различаются по глубине интеграционных процессов, которые ими характеризуются.

Термином «интеграция» обычно обозначают выборочное помещение учеников с особенностями психофизического развития в обычные общеобразовательные школы. Сторонники данного подхода считают, что ученик должен «заслужить» возможность обучаться в обычной общеобразовательной школе, продемонстрировать свои «способности» справляться с ее программой. Система специального образования остается в целом неизменной. Таким образом, параллельно существуют три модели образования: общее, специальное и интегрированное. Детям с отклонениями в развитии оказывают и традиционные формы услуг: они

посещают массовую школу, но учатся в специальных классах, не включаясь в процесс совместного обучения с остальными детьми, т. е. имеет место частичная интеграция.

Термин «инклюзия» характеризует более глубокие процессы: ребенку предоставляется право посещать обычную школу, но для этого создается необходимая адаптированная образовательная среда и оказываются поддерживающие услуги. Полное включение означает, что все ученики независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития обучаются в общеобразовательном классе, получая, если требуется, дополнительные услуги, извлекая пользу из совместного обучения со своими здоровыми сверстниками. Главное отличие инклюзивного подхода от интегративного состоит в том, что при инклюзии в обычных школах меняется отношение к детям с ограниченными возможностями и к их родителям. Идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной направленности обучения. Это, однако, не отменяет довольно жестких требований дисциплины, которым должны подчиняться все ученики без исключения, как здоровые, так и с особенностями развития. Можно привести пример, когда ребенка, страдающего ранним детским аутизмом, приучают не кричать при перемещении из одного помещения в другое, что довольно типично для детей этой категории. Ребенку, который кричит, показывают красную карточку и говорят: «Сегодня ты кричал, поэтому ты не пойдешь в сенсорную комнату» (которую он очень любит), - и в следующий раз, когда он кричит, опять показывают красную карточку и повторяют те же слова. Приучение к дисциплине может принимать довольно жесткие формы. Ребенка могут привести в сенсорную комнату, снять с него обувь - это означает, что можно войти, но если он снова закричал, ему опять покажут красную карточку, наденут обувь и со словами: «Ты опять кричал, и сегодня не будешь заниматься», — выведут из сенсорной комнаты.

Примером, достойным подражания, можно считать существующую в Великобритании модель интеграции, при которой специалисты приступают к системным занятиям со всеми детьми начиная с девятимесячного возраста, не стремясь установить точный диагноз, а стараясь максимально развить имеющиеся у них потенциальные возможности. В дошкольном и младшем школьном возрасте интеграция очень объемная, но это объясняется специфической направленностью системы обучения. Возрастной этап от 5 до 11 лет соответствует подготовительной школе. Методы и содержание обучения в этот период очень похожи на наше дошкольное образование. В средней и старшей школе подход к интеграции видоизменяется. Занимаясь в классе вместе с другими детьми,

каждый «интегрированный ребенок» в то же время имеет своего учителя, свою индивидуальную программу, учитывающую его возможности и темп обучения. Перспективы развития «особого ребенка» тщательно планируются, в этот процесс включены все педагоги школы, контактирующие с ребенком, методист, тьютор и родители, которых информируют о возможностях его дальнейшей социализации.

Во всех западных странах имеется свой собственный опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями. Как правило, в каждой стране есть своя модель педагогического сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. В большинстве созданы внешкольные ресурсные центры или местные службы поддержки, которые направляют «специального учителя» для оказания помощи образовательному учреждению или конкретному педагогу, в классе у которого обучается ребенок с особыми образовательными потребностями. «Специальный учитель» обычно является профильным специалистом, но он может также выполнять и иные функции, например координатора усилий остальных учителей в процессе их взаимодействия с проблемным ребенком.

Нужно отметить, что помощь не всегда оказывается специалистами системы образования — это могут быть сотрудники социальных служб и системы здравоохранения. В небольших европейских странах имеются национальные службы сопровождения, в них мультидисциплинарная команда специалистов разрабатывает программы помощи «нетипичному» ученику, которые могут иметь действенность подзаконных актов.

Однако главная помощь осуществляется в рамках учебного заведения, причем где-то главный упор делается на работу с ребенком, интегрированным в среду нормально развивающихся одноклассников, где-то основное внимание уделяется поддержке педагогов, работающих с ребенком. Кроме того, есть школы, в штате которых имеются «ассистенты» учителей или дополнительные специалисты (или и те и другие одновременно), в других — основная нагрузка по работе с ребенком с ОВЗ ложится на плечи классного руководителя или педагога-предметника, непременно консультируемых и поддерживаемых сотрудниками ресурсных или психоло-медико-педагогических центров.

Как отмечается в докладе Европейского агентства развития<sup>1</sup>, в настоящее время используются как минимум четыре основные формы поддержки:

<sup>1</sup> См.: Малофеев Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения // *Психолого-педагогическая коррекция в условиях интегрированного (инклюзивного) образования на основе зарубежного опыта*. М., 2007. С. 73.

- превентивные меры;
- информационно-консультативная поддержка (характеристика имеющихся у ребенка трудностей, знакомство со специальными учебными материалами, техническими средствами обучения, методиками специального обучения и др.);
- дифференциация (индивидуализация, адаптация) учебной программы и процесса обучения;
- улучшение условий пребывания и обучения ребенка, интегрированного в среду общеобразовательной школы (консультирование учителей и администрации специалистами, повышение их квалификации, разделение ответственности, материально-техническое оснащение учреждения и др.).

При этом в докладе выделяются такие основные стратегии организации поддержки, как предоставление общей и специфической информации, вовлечение в действие и изменение системы школьного образования.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в обычные учебные заведения — закономерный процесс. Она осуществляется как в зарубежных странах, так и в странах постсоветского пространства (в Белоруссии, Армении, на Украине, в Казахстане). Организация интегрированного обучения — это ответ на государственный заказ и социальный запрос общества, достигшего определенного уровня экономического, культурного, правового развития.

В *России* задачами специального образования на современном этапе являются:

- определение системы показаний для осуществления интеграции ребенка с разным уровнем психофизического развития в общеобразовательные учреждения;
- разработка содержания и форм специализированной поддержки детей, интегрированных в общеобразовательные учреждения;
- разработка и апробация вариативных индивидуальных программ воспитания, обучения и развития дошкольников и школьников с психофизическими нарушениями в ОУ.

На протяжении многих лет ученые и практики-дефектологи считали, что детей с отклонениями в развитии лучше обучать в специальных (коррекционных) школах, чем в общеобразовательных. Но западные интеграционные тенденции в системе специального образования оказали влияние на позицию государства, общества, средств массовой информации в решении проблем воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Понимание необходимости социальной и педагогической интеграции детей с психофи-

зическими нарушениями подвигло педагогическую общественность страны к поиску возможных путей организации совместного обучения детей разного уровня развития в учреждениях специального и общего образования.

Становление законодательной базы в этой области началось с ратификации в 1991 г. нормативных международных документов. Затем был принят Закон РФ «Об образовании» (1992) и поправки к нему (1996, 2002, 2004). Этот закон предоставил родителям и детям с проблемами в развитии возможность выбора форм обучения (специальная коррекционная школа, интернатное учреждение, обучение на дому, общеобразовательная школа).

Еще одним шагом на пути реализации идеи интегрированного обучения можно назвать разработанную российскими учеными в 2001 г. Концепцию интегрированного обучения лиц с ОВЗ (со специальными образовательными потребностями). В ней говорится о том, что необходимо взвешенное сочетание принципов интеграции и профессионального воздействия в специально организованных условиях для оказания необходимых ребенку образовательных услуг. Тем самым подчеркивается важность существующей системы дифференцированного обучения, а также дальнейшего совершенствования и сближения систем массового и специального образования.

Несмотря на то что у нас в стране уже сложилась разветвленная сеть специальных образовательных учреждений, большинство ученых и практиков признают, что в последнее десятилетие ведущим направлением в системе специального образования страны стала интеграция. Отечественная концепция интегрированного обучения строится на *трех основных принципах*: 1) ранней диагностике и коррекции отклонений в развитии; 2) обязательной коррекционной помощи каждому ребенку с ОВЗ, интегрированному в общеобразовательное пространство; 3) обоснованном отборе детей с проблемами в развитии для интегрированного обучения. При таком подходе интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри общегосударственной системы образования.

Процесс организации и осуществления интегрированного обучения сейчас находится в стадии теоретического обоснования и практического изучения. Однако российскими дефектологами накоплен большой опыт экспериментальной работы с детьми, интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников.

Основоположником идеи интегрированного обучения в отечественной педагогике является Л. С. Выготский. Он писал, что «при всех

достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника — слепого, глухого, умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фокусирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь»<sup>1</sup>. Выготский полагал, что главная задача воспитания ребенка с нарушением развития — его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Компенсацию ученый рассматривал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как он считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. «У нас обучение и воспитание... дефективных детей должны быть поставлены как проблема социального воспитания... По существу нет разницы ни в воспитательном походе к дефективному ребенку и нормальному, ни в психологической организации их личности»<sup>2</sup>.

Одной из форм оптимального развития умственно отсталого ребенка, по мнению Выготского, должен стать коллектив. Подчеркивая его превалирующую роль в процессе развития и воспитания, автор выдвигает требование насыщения коллектива разными по степени интеллектуального недоразвития детьми. По мнению исследователя, в тех случаях, когда коллектив отсталых детей достаточно однороден, это наносит ущерб как нормальным, так и аномальным детям — лишает их возможности развития. Интеллектуально более одаренные не могут проявить свою социальную активность, а умственно отсталые дети лишаются возможности коллективного сотрудничества и общения с более одаренными детьми. Это приводит к отягощению интеллектуального дефекта.

Л. С. Выготский подчеркивал, что процесс социализации, приспособления ребенка к требованиям окружающей среды оказывается трудным и болезненным и не всегда проходит успешно. По результативности процесса приспособления ученый выделял три типа компенсации: реальная (заканчивается преодолением дефекта), фиктивная (заканчивается «бегством в болезнь») и средняя. Он указывал, что, пересматривая подходы к организации специального образования, необходимо ориентироваться на процесс развития нормальных детей.

Следует отметить, что теоретические положения Л. С. Выготского, касающиеся социально-образовательной интеграции, до сих пор не

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. Т. А. Власовой. Т. 5. С. 34.

<sup>2</sup> Там же. С. 49.

утратили актуальности. Наиболее значимыми из них являются следующие:

- роль культурно-исторического опыта, накопленного человечеством и влияющего на ход развития, воспитания и обучения ребенка;
- положение о возможностях ребенка, способного под воздействием обучения со стороны взрослого интериоризировать опыт познавательной и коммуникативной деятельности;
- » теория о единстве биологического и социального в развитии ребенка;
- понятие о структуре дефекта, сочетающей основное нарушение и вторичные (сопутствующие) отклонения;
- » положение о единстве законов развития нормальных и «нетипичных» детей при качественном своеобразии развития детей с ОВЗ;
- экспериментально доказанное учение о возможностях компенсации дефекта и о преимущественной коррекции вторичных отклонений при целенаправленном воздействии со стороны специально подготовленного взрослого;
- понятие о комплексном целенаправленном коррекционно-педагогическом воздействии;
- " учение о сенситивных периодах.

В отличие от теорий социального научения, характерных для западных моделей интеграции, отечественные ученые стоят на позициях *деятельностного подхода*. Суть этого подхода в том, что включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников происходит в процессе совместной деятельности (игровой или учебной, коммуникативной или познавательной), объединяющей детей, ориентированных на достижение определенной цели. При этом цели и мотивы деятельности детей с разным уровнем психофизического развития в общем пространстве игры или учебы могут быть разными. Ориентация на ведущую деятельность возраста, учет сенситивных периодов в становлении высших психических функций, своевременное формирование типичных видов детской деятельности и их связь с возрастными психическими новообразованиями служат основой, позволяющей специально подготовленному взрослому осуществлять целенаправленное воспитание и обучение детей с различными возможностями здоровья. Таким образом, если западные теоретики говорят о «созревании поведения» по мере того, как формируется одна функция и не получает подкрепления другая, отечественная школа опирается на системный, деятельностный подход к развитию личности ребенка, формирующие возможности которого практически не ограничены.

А. Н. Леонтьев считал, что личность начинает формироваться в период дошкольного детства, когда вся деятельность связана системой взаимно соподчиненных мотивов. Позже, во время школьного обучения, у детей обдуманное действие преобладает над импульсивными, появляются мотивы рассудочного характера. В качестве мотивов могут выступать содержание самой деятельности, ее общественное значение, успех и неуспех в проведении деятельности, личные достижения ребенка, его самооценка. В зависимости от сложившихся отношений между ребенком и родителями в разное время при различных жизненных ситуациях на первый план могут выступать одни или другие мотивы, подчиняя себе остальные. В период школьного обучения система жизненных отношений у ребенка перестраивается. Воспитание ребенка через деятельность определяет его психику и сознание.

Д. Б. Эльконин указывал, что «лишь деятельностный тип жизни личностей»<sup>1</sup>. Поэтому так важно правильно организовать совместную деятельность нормально развивающихся детей и их сверстников с ОВЗ, находящихся в условиях образовательной интеграции.

Успешность интеграции детей с отклонениями в развитии зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений, — важное значение имеет эффективность отобранных и учитывающих эти нарушения учебных программ, обучающие технологии, отношение к таким детям со стороны окружения, та образовательная среда, в которую ребенок интегрируется. Реализация интегрированного обучения предполагает обязательное руководство учебно-воспитательным процессом специалистами, которые могут помочь обычным педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

В. В. Давыдов обобщил «основные положения культурно-исторической концепции» Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и всей «научной школы Выготского»<sup>2</sup>. Первое: основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации или, говоря словами А. Н. Леонтьева, изменение деятельности человека. Второе: всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание. Третье: исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем или социальном, или коллективном плане. Четвертое: психологические

<sup>1</sup> См.: *Детская психология* / Ред.-сост. Б. Д. Эльконин. М., 2004.

<sup>2</sup> См.: *Давыдов В. В. Как ребенок становится личностью // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений* / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М., 2001. С. 27-30.

новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности. Пятое: существенная роль в процессе интериоризации лежит в различных знаковых и символических системах. И наконец, шестое: важное значение в деятельности сознания человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве. Итак, практически началом развития человека являются коллективы или социальная деятельность, выполняемая или дополняемая коллективным субъектом в культурной среде.

А. В. Запорожец указывал, что в процессе усвоения детьми социального опыта происходит становление и формирование личности, а не только приобретаются отдельные знания и умения, развиваются способности. Врожденные свойства организма создают предпосылки для формирования новых видов психической деятельности. Процесс созревания детского организма определяется не только генетической программой, но и условиями жизни ребенка<sup>1</sup>. В этой связи необходимо отметить, что совместное обучение детей с разными особенностями психической деятельности дает хорошие возможности усвоить положительный и отрицательный опыт общения, что важно для воспитания у детей с ОВЗ социальной стойкости и выносливости, формирования личности.

В методологическом плане важно осмыслить значение семьи и семейного воспитания, играющего колоссальную роль в процессе интеграции детей с ОВЗ в среду своих сверстников. Именно семья является важнейшим способом социализации ребенка. И. В. Дубровина считает синонимами понятия «воспитание» и «социализация», которые заключаются в том, что подрастающее поколение осваивает, присваивает сложный мир взрослых, в котором оно очутилось<sup>2</sup>. В семье дети приобщаются к жизни, закладываются основы понимания ребенком мира, усваиваются моральные ценности, социальные нормы, культурные традиции общества. Под влиянием взрослого и через общение с ним у ребенка формируется личность, поэтому для его нормального развития и благополучного вхождения в мир культуры и социальных отношений в обществе важен эмоциональный комфорт. Все, что закладывается в семье с раннего детства, впоследствии переносится на другие объекты. В зависимости от конкретных обстоятельств жизни семьи, характера взаимоотношений между родителями и детьми в совместной деятельности, особенностей семейного воспитания у детей формируются привычные формы отношений к другим людям,

<sup>1</sup> См.: Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.

<sup>2</sup> Дубровина И. В. Семья и социализация ребенка // *Возрастная и педагогическая психология*. С. 50.

труду, познанию окружающего мира, своим обязанностям, способы действий, поведения и деятельности. Нужно отметить, сейчас считается доказанным, что семья может быть представлена в двух вариантах — домашняя и школьная. И дома, и в школе ребенок приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе, где он научается взаимодействовать с другими людьми.

В последние годы XX в. в процессе целенаправленных исследований в различных регионах России: Красноярской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Челябинской, Читинской областях — педагоги-новаторы определили наиболее эффективные модели интеграции. Это интернальная (внутри системы специального образования) и экстернальная интеграция (взаимодействие системы специального и общего образования)<sup>1</sup>. При *интернальной* интеграции совместное обучение возможно для детей с нарушением слуха и с нарушением интеллекта или для слепых детей и их сверстников с нарушением интеллекта. *Экстернальная* модель интеграции была апробирована при совместном обучении детей с нормальным психофизическим развитием и с задержкой психического развития, а также при обучении в одном классе обычных детей и их слабослышащих или слабоблещащих сверстников.

Определение моделей интеграции позволило выделить формы интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии:

1) *комбинированное*, когда ученик с отклонениями в развитии способен обучаться в классе здоровых детей, получая при этом систематическую помощь со стороны учителя-дефектолога, логопеда, психолога;

2) *частичное*, когда учащиеся с отклонениями в развитии не способны на равных условиях со здоровыми сверстниками овладеть образовательной программой; в этом случае часть дня они проводят в спецклассах, а часть дня — в обычных классах;

3) *временное*, когда дети, обучающиеся в спецклассах, и учащиеся обычных классов объединяются не реже двух раз в месяц для совместных прогулок, праздников, соревнований, отдельных мероприятий воспитательного значения;

<sup>1</sup> См.: Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // *Актуальные проблемы интегрированного обучения*. М., 2001. С. 47-55.

4) *полное*, когда 1—2 ребенка с отклонениями в развитии вливаются в обычные группы детского сада или классы (дети с ринолалией, слабовидящие или дети с кохлеарным имплантантом); эти дети по уровню психофизического, речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению со здоровыми сверстниками; коррекционную помощь они получают по месту обучения или ее оказывают родители под контролем специалистов.

Сегодня теория интегрированного обучения детей отстает от практики, недостаточно разработана и методика осуществления педагогической (образовательной) интеграции, отсутствует федеральная нормативно-правовая база, регламентирующая экономические и организационные вопросы интеграции.

На успешность процесса интеграции оказывают влияние внешние и внутренние условия.

К *внешним* условиям, обеспечивающим эффективную интеграцию детей с отклонениями в развитии, относятся:

- раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни;
- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, стремление и готовность помогать ребенку в процессе совместного обучения;
- обеспечение возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную, квалифицированную коррекционную помощь.

К *внутренним* условиям, от которых зависит успешность интеграции, относят:

- уровень психофизического развития ребенка (чем ближе он к норме, тем больше возможность успешного совместного обучения);
- возможность ребенка овладеть общим образовательным стандартом в сроки, предусмотренные для нормально развивающихся детей;
- психологическая готовность ученика с отклонениями в развитии к интегрированному обучению и др.

Концепция интегрированного обучения предусматривает использование различных моделей и форм интеграции в зависимости от вида и возможностей образовательного учреждения. Это позволяет наиболее полно реализовать преимущества совместного обучения детей различных категорий.

Развивая идеи Л. С. Выготского, российские ученые теоретически и практически доказали целесообразность совместной деятельности нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии,

возможность их духовного и личностного развития в условиях интегрированного обучения, важность ведущей деятельности на разных возрастных этапах в приобретении социального опыта, большое значение окружающей среды и значительную роль семьи в решении вопросов социализации и адаптации детей с разным уровнем психофизического развития, необходимость разработки новых методов и приемов присвоения культурно-исторического опыта подрастающим поколением.

#### ОПЫТ РОССИИ И СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В *России* вопросы организации и реализации интегрированного обучения требуют дальнейшего решения не только в научно-методическом, но и в организационно-правовом отношении. О возможности осуществления интеграционных процессов заявлено на государственном уровне, но учреждения образования пока еще не оказывается должная юридическая и экономическая поддержка. Оставляет желать лучшего содержательно-организационная и кадровая сторона дела, а также духовно-нравственная атмосфера в общеобразовательной школе.

Желание некоторых родителей обучать детей с проблемами в развитии по месту жительства, их активное участие в процессах воспитания и обучения инициировало поиск вариативных форм оказания специальной педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями. Совместное обучение много дает как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Интеграция способствует формированию у здоровых детей толерантности к физическим и психическим недостаткам одноклассников, развивает чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, обогащает внутренний духовный мир, совершенствует коммуникативные навыки, т. е. дети становятся более зрелыми в личностном плане, гуманными гражданами, понимающими важность совместного проживания всех людей независимо от их индивидуальных особенностей. У детей с ограниченными возможностями здоровья совместное обучение формирует положительное отношение к своим сверстникам, способствует приобретению навыков адекватного социального поведения, позволяет полнее реализовать потенциальные возможности развития и обучения. В совместной учебной и внеклассной деятельности дети сплачиваются, учатся понимать проблемы другого человека и стараются по возможности их разрешить.

Успешность интеграции детей с отклонениями в развитии зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений, но и от эффективности учитывающих эти нарушения образовательных программ, обучающих технологий, от отношения к таким детям окружающих, от той образовательной среды, в которую ребенок интегрируется. Реализация интегрированного обучения предполагает обязательное руководство учебно-воспитательным процессом специалистом, который в состоянии помочь обычным педагогам правильно организовать воспитание и обучение ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

Для реализации интегрированного обучения детей с психофизическими нарушениями, по мнению отечественных ученых, необходимо следующее:

- высокий уровень и потенциал развития детей;
- готовность родителей активно участвовать в развитии собственного ребенка;
- наличие команды педагогов и психологов, владеющих технологиями организации интеграционных процессов и сопровождающих всех участников интегрированного обучения.

При организации интегрированного обучения следует учитывать и специфическую «российскую особенность»: неподготовленность общества к пониманию проблем детей с психофизическими нарушениями. Эта особенность вынуждает специалистов проводить большую разъяснительную работу по подготовке ученического, родительского и педагогического коллектива образовательного учреждения.

Интеграцию ребенка с проблемами в развитии нужно начинать с социальной интеграции, желательно в дошкольном возрасте, а во время школьного обучения — с оказания специальной помощи в специальном классе. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья постепенно научится контактировать с обычными детьми сначала во внеучебной деятельности, а позже и в учебной.

Интегрированное обучение должно иметь свою специфику в зависимости от возрастных особенностей детей и уровня их развития. Так, для всех малышей *раннего возраста* интеграция выступает в качестве определенной формы образовательно-воспитательной и медико-социальной помощи. Именно для всех, поскольку стимулирующую и развивающую помощь должен получить каждый ребенок. На развитие здорового ребенка ранняя психолого-педагогическая помощь окажет стимулирующее воздействие. Для ребенка с проблемами в развитии она окажется жизненно необходимой, закладывающей основы реабилитационного процесса. Но при коррекционном воздействии на

Глава 1

малыша с задержкой созревания сенсомоторных функций следует учитывать его индивидуальные возможности к принятию этой помощи и оказывать ее по всем основным направлениям развития ребенка.

*В дошкольном возрасте* возрастают требования к обучающей деятельности специально подготовленного взрослого, ее адресности и целенаправленности. Необходимость формировать навыки, значимые для дальнейшей жизни ребенка, ставит перед взрослым задачу обучения ребенка способам усвоения и присвоения общественного опыта. Эти способы чрезвычайно специфичны для детей со сложной структурой нарушения и с умственной недостаточностью. В дальнейшем, когда каждый педагог или воспитатель познакомится с концептуальными подходами, методами и приемами коррекционно-педагогического воздействия, а в штате образовательного учреждения будет учитель-дефектолог и учитель-логопед, возможно оказание этой комплексной помощи в каждом дошкольном учреждении. Но в настоящее время необходимо создавать дифференцированные условия обучения в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного вида, а также проводить совместные прогулки и праздники детей с умственной недостаточностью и их сверстников нормального уровня развития. Группы интегрированного обучения уместны в центрах психолого-педагогической реабилитации и коррекции (в структуре ППМС-центров), реабилитационных центрах, в которых в группе из 10—12 детей одновременно работают 3—4 специалиста коррекционного профиля, реализующих во время занятий индивидуально-дифференцированный подход к детям с разным уровнем психофизического развития. Явное преимущество создания групп интегрированного обучения и групп кратковременного пребывания на базе ППМС-центров — возможность привлечения к данному виду работы специалистов различных профессий, таким образом создается мультидисциплинарная команда, способная реализовать комплексный подход к реабилитации детей с наиболее сложной структурой нарушения и привлечь к занятиям их родителей.

При таком подходе *в школьном возрасте* дети с умственной недостаточностью и сложной структурой нарушения имеют возможность обучаться в общеобразовательном учреждении, учебно-воспитательный процесс в котором основан на гибком сочетании обучения и воспитания как в условиях общеобразовательных классов, так и классов коррекционно-педагогической поддержки. А кроме того, ученики смогут закрепить полученные навыки, знания и представления в процессе занятий в кружках и секциях системы дополнительного образования.

В подростковом и юношеском возрасте интегративные подходы должны углубляться, включая обширную социальную и трудовую адаптацию. Но при этом нужна серьезная комплексная медико-социальная экспертиза особенностей психического статуса молодых людей, с одной стороны, и с другой — постоянная поддержка их усилий занять равноправное место в группе разнополых сверстников, осуществляемая совместно с социальным педагогом.

Каковы же реальности интегрированного обучения в России сегодня? В системе специального образования интеграция означает возможность обучения лиц с особыми образовательными потребностями в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или в общеобразовательном учреждении общего назначения. Однако педагогическая практика доказывает, что закрытые образовательные учреждения, которыми являются специальные (коррекционные) школы, в целом не дают максимальной возможности для социализации их выпускников. Ученики подобных школ не «проигрывают» свою роль и роль окружения при решении многих жизненных вопросов, с трудом устанавливают различные социальные контакты самостоятельно, в основном это осуществляется преднамеренно, под руководством взрослого и с определенной целью. Социальные роли таких детей ограничены тем, что не способствует дальнейшей успешной социальной адаптации ребенка в быстро меняющемся социуме. В конечном итоге ограничение социальных контактов сказывается и на личностном развитии учеников специальных школ, так как обыденная жизнь за их стенами совершенно иная, полная противоречий. Чем раньше ребенок встречает все трудности реального социума, тем быстрее он к ним адаптируется, тем проще его вооружить необходимыми социальными знаниями-

*Интегрированное обучение* основывается на концепции *нормализации*, в основе которой лежит идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Применительно к детям это означает следующее:

- ребенок с особыми образовательными потребностями имеет общие для всех потребности, главная из которых потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке;
- ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к жизни нормальных людей;
- учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования.

Общеобразовательная школа сегодня должна осуществлять те функции, которые исконно являлись прерогативой специальной школы: гарантировать детям с особенностями психофизического развития физическую и социально-психологическую безопасность, обеспечивать их специальными дидактическими средствами, создавать условия для их личностного развития и реализации своих возможностей.

Нельзя сказать, что процессы, происходящие в российской системе образования, всегда получают полное понимание и поддержку. Ведутся споры, взвешиваются все «за» и «против». В пользу обучения в специальных школах приводятся следующие доводы: наличие особых условий для удовлетворения потребностей учащихся с отклонениями в развитии в медицинских и коррекционно-педагогических услугах; многолетний опыт работы подобных учебных заведений; наличие специального дидактического обеспечения образовательного процесса и подготовленных учителей-специалистов. Но существует и противоположная точка зрения: в специальных школах нет условий для социальной интеграции учащихся, ограничены их жизненные возможности.

В качестве доводов против интегрированного обучения приводят сложности, связанные с материальными затратами по созданию в общеобразовательной школе условий для обучения детей с умственной недостаточностью. Безусловно, требуются значительные средства на обеспечение школы специальными программами, учебниками, подготовку специальных учебных помещений (классы для социально-бытовой ориентировки (СБО), учебно-производственные мастерские). Финансовые трудности окупаются созданием благоприятной образовательной среды для детей с отклонениями в развитии, тем самым реализуется право этих учащихся на равные возможности в получении образования.

При организации специального обучения в общеобразовательной школе психологи и педагоги сталкиваются с трудностями образовательной интеграции, обусловленными социальными и финансовыми факторами. Наше общество еще не вполне готово к принятию интеграции, в общественном сознании существуют определенные стереотипы и предрассудки в восприятии детей с психофизическими нарушениями. Некоторые учителя, прежде всего учителя-дефектологи, считают, что общеобразовательная школа не готова принять таких детей: обычные ученики станут их унижать, и дети с особенностями психофизического развития будут чувствовать себя дискомфортно. Опасения специалистов не беспочвенны, но следует принимать во внимание и тот факт, что в целом за последние годы отношение общества к людям с отклонениями в развитии изменилось. Больше уделяется внимания этой проблеме средствами массовой информации, вопросы социализации инвалидов



затрагиваются и обсуждаются на телевидении, в педагогических учебных заведениях целенаправленно осуществляется подготовка специалистов к работе с такими детьми, увеличилось количество факультетов и кафедр в университетах, осуществляющих подготовку специалистов для коррекционного образования.

Конечно, отсутствие или недостаточность опыта у учителей может затруднить подготовку учащихся с отклонениями в развитии. Организация интегрированного обучения предполагает предварительное изучение учителями учебных планов, программ, учебников, научно-методической литературы, адресованной специалистам коррекционного образования. Это поможет правильно оценить учебные достижения школьников, определить условия, необходимые для создания ситуации их успеха. Если совместное обучение осуществляется учителями, не имеющими специальной подготовки в области коррекционной педагогики, то оно может иметь отрицательные последствия. В таком случае учебные занятия проводятся так же, как с обычными детьми, без учета особенностей детей с ОВЗ. Когда учитель предъявляет к ученику непосильные требования, это вызывает у него чувство собственной неполноценности. Если предъявляются чрезмерно низкие требования, это также имеет отрицательные последствия, поскольку ученик начинает переоценивать себя. Формируется неадекватная самооценка. Школьник не овладевает умением преодолевать трудности и реально оценивать свои возможности. Предметные знания необходимо соотносить с жизненными планами ученика, его практическими потребностями. Целесообразно ставить вопросы и отвечать на них: будут ли им востребованы знания в будущем? скажутся ли они положительно на умственном и физическом развитии школьника? соответствуют ли эти требования возможностям детей?

Перспективы развития учащихся с особенностями психофизического развития различны. Они зависят от характера и тяжести основного нарушения, ближайшего окружения, потенциальных возможностей ребенка и приобретенных навыков. Некоторые выпускники общеобразовательных школ продолжают образование (чаще всего это ученики с задержкой психического развития), а другие (например, с умственной отсталостью) будут учиться в специальных группах профессионально-технических училищ, выполнять неквалифицированную работу либо пополнят ряды асоциальных групп. Это значит, что учебный процесс должен осуществляться с учетом жизненных перспектив детей с особенностями психофизического развития. В процессе обучения необходима дифференциация и индивидуализация требований. Перспективы образования детей с ОВЗ следует определять, учитывая

Глава 1

возможности дальнейшего развития каждого ребенка и поддержку его усилий со стороны всех членов семьи.

При реализации интегрированного обучения у учащихся может возникнуть кризис взаимоотношений, чему способствуют сложившиеся отрицательные представления о детях с особенностями психофизического развития. Эти представления основываются на осознании низкого уровня их познавательных возможностей и наблюдаемых трудностях в обучении. Замкнутость этих детей, недостаточная социальная активность усиливают их изолированность. В свою очередь, дети с особенностями психофизического развития могут испытывать информационный голод во взаимоотношениях с другими учениками из-за незнания последними личностных и индивидуальных особенностей своих сверстников, имеющих определенные отклонения. Ученики с нормальным психофизическим развитием испытывают неудовлетворенность во взаимоотношениях из-за ограниченности социального опыта учащихся с отклонениями в развитии, что делает их малоинтересными для общения. Симптомами кризиса взаимоотношений между школьниками являются: повышенная тревожность в общении, негативный характер общего эмоционального фона, проявление агрессии, нетерпимости, возбудимости. Может быть, по истечении определенного времени ученики сумеют принять друг друга и выстроить отношения, но возможно и обратное: кризис взаимоотношений из явного перейдет в скрытый и будет проявляться завуалированно. В нашем обществе такие ситуации реальны. Они имеют место в повседневной жизни каждого взрослого человека. Поэтому особую значимость при организации интегрированного обучения приобретает способность педагога-психолога и социального педагога обучать учеников, моделировать различные социальные контакты, воспитывать у детей с отклонениями в развитии социальную выносливость.

Поиски путей организации интегрированного обучения в России побудили ученых и педагогов к изучению опыта других стран в этой области.

На развитии процессов интеграции в *Белоруссии* сказалось признание новых ценностей образования как социальной системы, создающей условия для развития человека и общества. Учреждения специального образования не только осуществляют обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, они призваны обеспечить их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество. Интеграция становится ведущим направлением в развитии специального образования в стране. В Законе Республики Беларусь «О правах ребенка» обозначаются основные направления предпри-

маемых действий: государство гарантирует детям-инвалидам, детям с недостатками умственного или физического развития бесплатную специализированную медицинскую, дефектологическую и психологическую помощь, возможность выбора родителями учебного заведения, базовое и профессиональное образование, трудоустройство в соответствии с их возможностями, социальную реабилитацию, полноценную жизнь в условиях, которые обеспечивают их пригодность, содействуют активному включению в жизнь общества. С принятием в 1995 г. «Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития» создались предпосылки для создания единого образовательного пространства, преодоления их изоляции и для организации совместного обучения с обычными детьми.

В Белоруссии определились и нашли государственную поддержку три формы (модели) интегрированного обучения детей школьного возраста<sup>1</sup>.

1. *Специальные классы при общеобразовательной школе.* Наполняемость — от 6 до 12 человек в соответствии с установленным для каждой категории детей нормативным количеством учеников в классе. В них обучаются дети с различными отклонениями в психофизическом развитии. Эта форма организации обучения позволяет проводить внеклассную работу на более широкой интеграционной основе, чем в условиях специальной школы (школы-интерната).

2. *Классы интегрированного обучения.* Наполняемость — 20 человек. В классе должно быть не более 3 человек с тяжелыми нарушениями в развитии однородного характера (неслышащих, незрячих, с нарушением интеллекта или с множественными нарушениями) либо не более 6 человек с однородными менее выраженными тяжелыми нарушениями (слабовидящих, слабослышащих, с трудностями в обучении, с нарушениями речи, функций опорно-двигательного аппарата). Дети с неоднородными нарушениями может быть меньше: 2—4 человека (4 человека с неглубокими нарушениями, но не больше двух типов нарушений). Для их обучения привлекаются учитель и учитель-дефектолог. Учитель-дефектолог проводит отдельные занятия с детьми, имеющими особенности в развитии, по основным предметам или сложным темам этих дисциплин.

Для создания специальных классов и классов интегрированного обучения требуется наличие в школе квалифицированных специали-

<sup>1</sup> См.: Коноплева А. Я., Лецинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. Минск, 2003.

тов, необходимых условий и оборудования, которые позволяют обеспечить благоприятный режим и организовать коррекционно-развивающий учебный процесс.

3. *Коррекционно-педагогическое консультирование как специально организованная форма обучения.* Эта форма предназначена для детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в небольших школах, и для учеников, которые отстали в учебе и требуют временной помощи после перенесенного продолжительного заболевания, обусловившего устойчивые функциональные изменения. Учитель проводит коррекционно-педагогические занятия из расчета 8 ч в неделю на одного ученика с тяжелой формой нарушений и 4 ч в неделю на одного ученика с более легкой формой. Содержание и объем коррекционно-педагогической помощи определяются исходя из индивидуальных потребностей ученика. Помощь может носить системный, регулярный характер или эпизодический, когда она оказывается непродолжительное время. Учитель-дефектолог, как правило, проводит занятия с учеником по индивидуальной программе, направленной на развитие способностей ребенка и коррекцию имеющихся у него отклонений. Развитие компенсаторных способностей — обязательное условие успешной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития к жизни в современном обществе. Успешность образовательной интеграции, по наблюдениям белорусских специалистов, зависит от правильной организации социальной направленности учебно-воспитательного процесса, учета выраженности и характера психофизического нарушения у ребенка. Крайне важно соблюдать психолого-педагогические условия интегрированного обучения: индивидуализацию, создание положительной эмоциональной основы, проектирование положительного опыта социального взаимодействия учащихся. Значимым является взаимосвязь педагога (учителя, воспитателя) общеобразовательной школы и педагога-дефектолога, педагога и психолога, педагогов и родителей как главных действующих лиц, осуществляющих интегрированное обучение.

В современных условиях в Белоруссии признается успешность образовательной интеграции и необходимость параллельного существования специальных школ. Гибкость системы специального образования позволяет удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями развития. Вместе с тем предполагается усиление социализации обучения в пределах интегрированной системы, которая свяжет специальное и общее образование, обеспечит адекватные образовательные услуги, коррекцию нарушений развития и успешную интеграцию выпускников в общество.

**В Армении** процесс интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательное пространство происходит, как указывается в публикациях, «экспериментально или стихийно»<sup>1</sup>. На протяжении многих лет в стране детей с психофизическими нарушениями обучали и воспитывали в специальных (коррекционных) школах или школах-интернатах (до 1998 г.). В этих учреждениях они усваивали общеобразовательные программы, предназначенные для массовых школ, но в более продолжительные сроки. Социально-политические преобразования в стране в начале 1990-х годов повлекли за собой переосмысление многих вопросов гражданской политики, в том числе и проблемы реализации в стране специального образования. Сегодня в сфере образования республики происходят серьезные изменения: меняется подход и отношение к воспитанию и обучению детей с отклонениями в развитии; расширяется контингент детей и подростков, нуждающихся в специальной помощи (от имеющих психофизические нарушения до сирот); появляются новые государственные и общественные образовательные учреждения и реабилитационные центры; разрабатываются государственные образовательные стандарты дошкольного и школьного образования и др. Основные заказчики интегрированного обучения в стране — родители и общественные организации. В соответствии с Постановлением правительства от 26.12.02 (№ Н2179-Н) в Армении действует 8 типов образовательных учреждений для детей с нарушением зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, с недостаточным умственным развитием, для детей сирот, с девиантным поведением и одаренных. Подобная модель образования существует в США — там все эти категории детей объединяются единым понятием «handicapped children» (исключительные дети).

В Армении специальные школы — это основные учебные заведения, в которых дети с отклонениями в развитии могут получить образование. Но армянские ученые, основываясь на опыте зарубежных стран и России в решении вопросов интеграции детей с отклонениями в развитии, предложили изменить структуру специального образования: сейчас организуются интегративные детские сады и группы для детей с отклонениями в развитии. В 2002—2005 гг. количество детских интегративных садов увеличилось с 6 до 18, соответственно выросло число детей дошкольного возраста, охваченных интегрированным обучением, с 593 до 2010 человек. Но, как указывают специали-

<sup>1</sup> См.: Кафьян Э. М., Азарян А. Р. Интегрированное обучение и воспитание детей с отклонениями развития в Армении // Дефектология. 2006. № 3. С. 73—77.

ты, в стране существует и «стихийная интеграция» в дошкольные учреждения и школу. Причины такой интеграции видятся в следующем: недостаточно развита диагностическая работа по выявлению детей с нарушениями в развитии; родители стремятся скрыть проблемы своих детей; специальные образовательные учреждения расположены далеко от дома; кроме того, и родители и дети часто против специальных школ. Следует отметить, что воспитатели и педагоги общеобразовательных учреждений еще недостаточно подготовлены к реализации интегрированного обучения, не созданы условия для совместного обучения детей с разными образовательными потребностями.

Значимое место в организации интегрированного обучения сегодня в Армении играют международные общественные организации (например, «World Vizion Armenia»), под патронатом которых развивается дошкольное интегрированное обучение. В него вовлекаются дети со слабовыраженными нарушениями развития, а те, у кого имеются сложные психофизические проблемы, остаются вне интеграции — как социальной, так и образовательной. Главные трудности в организации помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения — это несовершенство образовательных программ и планирования учебно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, что обусловлено нетворческим использованием опыта других стран. Кроме того, при организации совместного обучения делается упор на индивидуальные коррекционные занятия в работе с детьми с отклонениями в развитии, недостаточно учитывается содержание программ для образовательных учреждений, слабы межпредметные связи в обучении детей, плохо организовано взаимодействие с родителями, отсутствует программно-методическое обеспечение, не хватает учебно-дидактических пособий.

Таким образом, в образовании страны развиваются интеграционные процессы, о чем свидетельствует функционирование дошкольных образовательных учреждений, готовых оказать помощь детям с отклонениями в развитии и их родителям по гармонизации детско-родительских отношений. Но существуют определенные трудности, связанные прежде всего с недостаточной нормативно-правовой и научно-методической разработанностью данных аспектов взаимодействия общего и специального образования.

На **Украине** дифференцированная система специального образования начала создаваться в середине XIX столетия. Сегодня оказание помощи детям дошкольного и школьного возраста с отклонениями в развитии находится под контролем государства. В стране приняты законодательные и правовые акты, регулирующие оказание помощи

всем лицам с ограниченными возможностями здоровья. (Конституция Украины, законы «Об образовании», «О социальной защищенности инвалидов», «О государственной помощи семьям с детьми» и др.) Мероприятия по содействию интеграции детей с психофизическими нарушениями предусмотрены Указом Президента Украины «О национальной программе профессиональной реабилитации и занятости лиц с ограниченными физическими возможностями». Министерством образования Украины утвержден Государственный стандарт специального образования, концепции «Специальное образование детей с особенностями психофизического развития на Украине на ближайшие годы и перспективу» и «Реабилитация детей с ограниченными физическими или умственными возможностями», завершена работа над стандартом начального специального образования. Экономическая политика в решении этих вопросов ориентирована на обеспечение финансирования не в целом специального обучения в учреждении, а на затраты, связанные с обучением в условиях инклюзии (включения) одного ученика; при этом форму обучения, уровень и диапазон образовательных услуг выбирают родители.

В школах обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется по специальным учебным планам, в которых определено содержание курсов, величина учебной нагрузки. В инвариантной части учебных планов выделены образовательные и коррекционные блоки, в вариативной — отражается специфика деятельности того или иного учреждения, осуществляющего подготовку учащихся с учетом их познавательных потребностей. Для детей с отклонениями в развитии проводятся уроки, индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, занятия по выбору. Завершена разработка специальных программ и начата подготовка учебно-методических и дидактических пособий к ним. Во всех школах страны введена 12-балльная шкала оценивания результативности обучения.

Кроме детских садов, школ, школ-интернатов, работающих в системе специального образования, существуют центры ранней социальной реабилитации детей-инвалидов, центры профессиональной, социальной, медицинской и трудовой реабилитации. В школах создаются все условия для оказания психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. В специальных школах открываются классы с углубленным изучением ряда предметов, необходимых для дальнейшей профессиональной подготовки и адаптации выпускников. Многие дети с нарушением интеллекта включаются в систему внеклассного образования и имеют возможность посещать учреждения системы дополнительного образования. Большое внимание уде-

ляется привлечению к работе с детьми с психофизическими нарушениями их родителей, представителей общественных организаций. В рамках реализации интегрированного и инклюзивного образования подготовлен проект закона «О специальном образовании Украины». В дошкольных и школьных образовательных учреждениях осуществляется как интегрированное (специальные классы для детей с отклонениями в развитии с оказанием психолого-медико-педагогической помощи), так и инклюзивное обучение детей с психофизическими нарушениями (обучение детей с психофизическими нарушениями в одном классе учителем и помощником — ассистентом, владеющим дефектологическими знаниями и коррекционными технологиями). В классах инклюзивного обучения в будущем предполагается уменьшить количество учащихся.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод, что на Украине ведется работа по апробации гибких моделей специального образования, разрабатываются новые эффективные технологии психолого-педагогической поддержки детей с психофизическими нарушениями в условиях общеобразовательных учреждений с привлечением к этой деятельности общественных организаций и фондов, родителей. Цель такой работы — преодоление искусственных возрастных, психологических и прочих преград, которые мешают развитию каждого ребенка.

Таким образом, каждая страна имеет свою историю развития интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития, существуют различные концептуальные подходы, имеются свои проблемы и трудности. Разнообразны модели и формы интегрированного обучения, особенности подготовки учителей и других специалистов общеобразовательной школы для обучения в ней детей с нарушениями развития. В большинстве стран переход от специальных школ с отдельным обучением к интегрированному — процесс постепенный. Используются различные формы интеграции. В некоторых странах дети переводятся из изолированных специальных школ в те, которые расположены поблизости от обычных школ. Это приводит к развитию социальных и педагогических отношений между двумя типами школ и их учениками. Другой вариант интеграции заключается в том, что специальные классы для детей с отклонениями в психофизическом развитии располагаются в помещениях массовых общеобразовательных школ, что снимает проблему удаленности учеников от места занятий и облегчает их включение в социальное окружение.

Устранение искусственных барьеров между физически здоровыми детьми и детьми с отклонениями в развитии отвечает требованиям

современного демократического общества. На протяжении десятилетий обучение детей с психофизическими нарушениями в большинстве стран осуществлялось в специальных учебных заведениях. Теперь же в развитых странах переходят от раздельного обучения к полной или частичной интеграции. Такой переход в ряде государств регулируется законодательством. В государственных бюджетах выделяются средства, необходимые для обеспечения специальной коррекционной помощи и индивидуализированного обучения, а в общеобразовательных школах предусматривается оказание дополнительных образовательных услуг в соответствии с особенностями развития ребенка.

### ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

За рубежом, в *странах Европы*, большинство детей раннего и дошкольного возраста, за исключением детей со сложными комбинированными нарушениями развития, интегрированы в среду нормально развивающихся сверстников. Как уже указывалось, во многих европейских государствах (Бельгии, Великобритании, Италии, Германии и др.) психолого-медико-педагогическое сопровождение получают все дети с первых месяцев жизни. Помощь эта оказывается как государственными структурами, так и силами общественных, в том числе родительских, и религиозно-благотворительных организаций (как, например, в Бельгии «Tandem» и «Kangaroo»).

Методы и формы интеграции в дошкольном возрасте чрезвычайно разнообразны не только в различных странах, но даже в разных дошкольных учреждениях одной страны. В качестве примера рассмотрим, как реализуется интегрированный подход к детям с отклонениями в развитии в двух детских садах Германии<sup>1</sup>.

Детские учреждения земель Северный Рейн-Вестфалия и Бавария работают в рамках *ситуативно ориентированного подхода* к интеграции детей с отклонениями в развитии в среду их нормально развивающихся сверстников. Главная задача взрослых при этом подходе состоит в формировании у детей индивидуальных и социальных компетенций; их приобретение выступает средством решения конкретных жизненных ситуаций. Вся предметно-пространственная среда создается

<sup>1</sup> См.: *Фурьева Т. В.* Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) // Дефектология. 1999. № 1. С. 64-71.

с учетом интересов и возможностей детей с разным уровнем развития. Специфика организации педагогического процесса в интегрированной группе заключается в методах работы воспитателей и врачей. Отметим, что педагогам этих садов рекомендуется прежде, чем принять ребенка в группу на постоянной основе, пообщаться с ним, понаблюдать за его деятельностью, а главное, оценить, готов ли специалист работать с тем или иным ребенком, ежедневно контактировать с ним и обслуживать малыша, поскольку эта деятельность также входит в обязанности воспитателя.

Вся коррекционная работа осуществляется в ходе не прямых, косвенных воздействий на личность ребенка посредством интенсивного дифференцированного взаимодействия в малых группах. Последние возникают спонтанно на добровольных началах. Зарубежные специалисты усматривают огромные возможности абилитации<sup>1</sup> для проблемного ребенка не столько во взаимодействии со взрослыми, сколько в свободном общении, игре и взаимодействии со сверстниками. Они полагают, что именно в таком общении формируется способность к сопереживанию и сочувствию.

Важный метод интегрированного обучения — своеобразная форма усвоения и расширения способов деятельности и поведения детей — *подражание*. Считается, что через подражание дети с проблемами в развитии познают границы собственных возможностей. Кроме подражания, в обучении и воспитании детей с отклонениями в развитии используются *методы анализа конфликтных ситуаций* и *правила их разрешения*, выработка *правил совместной жизни*. Выполнение этих правил обеспечивает безопасность жизни, помогает детям адаптироваться к условиям и режиму детского сада. Некоторые из них очень интересны, например «друзья могут быть вместе на процедуре». Единых правил для всех групп не существует.

Успешному индивидуальному и социальному развитию воспитанников интегрированных групп способствует активное участие в образовательно-воспитательном процессе родителей и родственников детей. Сотрудничество с родителями — важнейшее звено концепции интегрированного обучения. Оно заключается во взаимообмене информацией, консультировании, взаимопомощи и общении. При этом речь идет о

<sup>1</sup> Термин «абилитация» часто используется по отношению к детям раннего возраста, так как у них дефицитные (незрелые или поврежденные) функции формируются, а не восстанавливаются, как при реабилитации. В ходе абилитации активизируется способность индивида к формированию социально-психологических новообразований на основе системной коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи.

личном общении персонала и родителей, а также родителей друг с другом. Исходя из этого в методическом плане более целесообразными считаются не заранее подготовленные для родителей сообщения и выступления, а неформальные беседы, «разговоры по ходу», совместные чаепития, праздники и другие формы неофициального общения.

В целом теория и практика интегрированного обучения в дошкольном возрасте доказывает необходимость междисциплинарного, т. е. медико-педагогического и социально-психологического, подхода к организации жизнедеятельности детей. Тенденция к сближению педагогической и врачебной помощи проявляется в усилении диагностической составляющей деятельности воспитателя, его отказе от руководящей и направляющей роли, осознании себя помощником и советчиком ребенка.

Другое учреждение, работающее в Германии с детьми дошкольного и школьного возраста с отклонениями в развитии и поведении и их здоровыми сверстниками, — это Мюнхенский детский центр имени М. Монтессори. Создан он был профессором Т. Хельбрюгге в 1972 г. Кредо его деятельности — слова М. Монтессори: «Путь усиления слабых такой же, как путь совершенствования сильных».

М. Монтессори была убеждена в том, что практически каждый ребенок является нормальным человеком, способным найти себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, помогает реализовать заложенный в формирующейся личности потенциал, обеспечивает полноценное физическое и духовное развитие. Как педагог М. Монтессори считала, что необходимо создать благоприятную воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую любому ребенку комфортное самочувствие, помогающую расцвету всех его способностей. Ребенок должен иметь возможность удовлетворять свои интересы, проявлять присущую ему от природы активность.

Центр имени М. Монтессори объединяет детский сад, школу — корпорацию из 37 классов, амбулаторное и клиническое отделения. В состав амбулатории входят: служба социальной помощи, диагностическое и психологическое подразделения, отделения лечебной гимнастики и эрготерапии (лечения продуктивной деятельностью), музыкальной терапии, терапии по Монтессори (действия со специальными предметами) и служба генетической диагностики. Младший медицинский персонал в клинике центра — это юноши, отбывающие альтернативную службу.

Дети интегрированных дошкольных групп занимаются в центре в первую или во вторую половину дня. В каждой группе — 20—25 детей, треть из которых имеет отклонения в психическом или физическом развитии. С группой одновременно работают два взрослых сотрудника. Важным направлением их деятельности является наблюдение за ребенком и составление на его основе схемы-характеристики но следующим направлениям:

- общее поведение (в различных видах деятельности);
- самостоятельность;
- социальное поведение;
- » актуальный уровень развития (в настоящий момент);
- выполнение правил;
- проблемы поведения;
- сотрудничество с родителями.

Кроме того, в этой характеристике содержатся рекомендации по уходу за ребенком с особыми потребностями.

Таким образом, главным в процессе объединения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников является полноценное участие родственников в лечебно-педагогической работе, переосмысление ее содержания и методов, формирование единой стратегии деятельности воспитателей, родителей, врачей и социальных работников.

В *России* в последние годы утвердился организационно-финансовый принцип обеспечения деятельности учреждений образования. При этом движение финансовых средств осуществляется вслед за поступившим в учреждение ребенком, поэтому образовательные услуги могут предоставляться в соответствии с количеством детей в учреждении, а не распределяются по детским садам, согласно их штатному расписанию или видовому своеобразие. Следовательно, где бы ни воспитывался и ни обучался ребенок с особенностями психофизического развития, в учреждениях любых типов и видов ему должна оказываться специальная комплексная психолого-медико-педагогическая помощь, а его родители могут ходатайствовать о создании для него необходимых условий воспитания и обучения.

В соответствии с действующим законодательством право выбора учреждения образования остается за родителями ребенка. Если родители настаивают, то ребенок с ограниченными возможностями здоровья может быть принят в общеобразовательный детский сад по месту жительства (при отсутствии медицинских противопоказаний к пребыванию в детском коллективе). Это касается лишь так называемых массовых дошкольных учреждений. Но родителям должно быть раз-

яснено, что это вариант спонтанной («вынужденной») интеграции, и при отсутствии в учреждении квалифицированных учителей-дефектологов данное положение может ухудшить состояние ребенка. Кроме того, в массовом детском саду очень редко удается создать специальные условия для воспитания и обучения детей с ОВЗ. Отсутствие в ДОО специалистов, сопровождающих детей, включенных в группу нормально развивающихся сверстников, затрудняет и оказание методической помощи педагогам, работающим в этих группах.

Если же родители хотят, чтобы их ребенок с проблемами в развитии посещал дошкольное учреждение компенсирующего, комбинированного или интегрированного вида, то для этого необходимо заключение психолого-медико-педагогической комиссии района (округа), города (области) и письменное заявление родителей о приеме ребенка в детский сад.

Наиболее адекватные условия для интегрированного обучения - в комбинированных образовательных учреждениях, т. е. учреждениях, в которых есть как обычные, так и специальные дошкольные группы. Они создаются для детей с нарушением интеллекта, с задержкой психического развития (ЗПР), с тяжелыми нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата и т.д., особенно если поблизости нет детских садов для детей этих категорий.

Смешанные группы в дошкольных учреждениях комбинированного вида могут быть открыты на основании рекомендаций Министерства образования РФ (см. письмо от 16.01.2002 г. № 03-51-5ин/23-03). *Смешанная дошкольная группа* - это группа, в которой одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети (две трети) и дети с определенным отклонением в развитии (не более одной трети). При этом всего в ней должно быть 12-15 человек, а педагогом смешанной группы обязательно должен являться учитель-дефектолог. Нужно отметить, что принципиальная позиция отечественных ученых и практиков заключается в том, что в такой группе могут одновременно обучаться и воспитываться с нормально развивающимися малышами дети только одной нозологической группы (с ЗПР или с нарушением интеллекта), либо с нарушением слуха, либо с нарушением зрения.

Как указывается в упомянутом выше письме Министерства образования РФ, наполняемость смешанной группы зависит от характера первичного отклонения в развитии и возраста ребенка (табл. 1). Общая наполняемость смешанной группы уменьшается (в сравнении с наполняемостью групп, определенных Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении).

**Наполняемость смешанной группы**

Вид нарушения	Кол-во детей в группе			
	Ясельная группа		Младшая подготовит, группа	
	дети с отклонениями	нормально развивающиеся дети	дети с отклонениями	нормально развивающиеся дети
Глухие	2	8	3	8
Слабослышащие	3	8	4	8
Слепые	2	6	3	6
Слабовидящие	3	8	4	10
С амблиопией и косоглазием	5	10	5	10
Легкая форма ДЦП	4	8	4	10
Другие нарушения опорно-двигательного аппарата	6	10	6	12
С задержкой психического развития	4	10	5	12
С нарушением интеллекта (неосложненная форма олигофрении в степени дебильности)	5	10	5	10
Не имеющие выраженных первичных отклонений в развитии, но отстающие от возрастной нормы (в том числе с нарушениями эмоционально-волевой сферы)	6	12	6	12

В смешанных группах целенаправленно создаются возможности для ранней интеграции детей с нарушениями в развитии, а также для специальной педагогической поддержки дошкольников, не имеющих отклонений в развитии, но испытывающих значительные трудности в обучении в силу других причин. Остановимся более подробно на организации работы смешанных групп.

Чтобы организовать деятельность такой группы, учреждение должно решить специфические задачи:

- создать условия для содержательного, многоаспектного общения детей в дошкольном образовательном учреждении;
- организовать проведение комплексной коррекционно-педагогической, медико-психологической и социальной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии;
- оказывать необходимую коррекционно-педагогическую поддержку воспитанникам, не имеющим выраженных первичных отклонений в развитии, но отстающих от возрастной нормы;
- регулярно обучать родителей педагогическим технологиям сотрудничества и стимулирующего взаимодействия со своим ребенком, приемам и методам воспитания и обучения, оказания ему психологической поддержки в домашних условиях.

Обучение и воспитание в смешанной группе целесообразно осуществлять, руководствуясь программой дошкольного образования и специальными (коррекционными) программами, учитывая возраст детей, характер и структуру имеющегося у них нарушения<sup>1</sup>. При этом педагогический коллектив самостоятельно может выбрать из комплекса вариативных общеразвивающих и коррекционных программ те, которые считает необходимыми. Для каждого воспитанника группы составляется индивидуальная программа развития.

Опыт показал, что оптимальными организационными формами работы смешанной группы являются фронтальные и подгрупповые занятия с воспитанниками, занятия в малых подгруппах (по 2—3 ребенка), а также индивидуальные занятия со специалистами. В первой половине дня учитель-дефектолог проводит занятия с детьми, имеющими отклонения в развитии (так же, как и в специальных группах), а воспитатель — с нормально развивающимися воспитанниками. Во второй половине дня воспитатель занимается со всей смешанной группой. На фронтальных и индивидуальных коррекционных занятиях учитель-дефектолог обращает особое внимание на подготовку детей с отклонениями в развитии к участию в вечерних, совместных с нормально развивающимися детьми, занятиях.

Для организации работы смешанной группы в штат дошкольного образовательного учреждения в соответствии с рекомендациями Министерства образования РФ вводится должность учителя-дефектолога

<sup>1</sup> В коррекционной педагогике словосочетанием «характер нарушения» определяется его вид (нарушение зрения, слуха, интеллектуальной или речевой деятельности). Под «структурой» подразумевается степень выраженности основного нарушения и наличие и глубина вторичных, сопутствующих отклонений.

(одна ставка на каждую группу). Кроме того, должны вводиться должности учителя-логопеда и педагога-психолога. К работе с воспитанниками смешанной группы привлекаются также музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, специалист по лечебной физкультуре (ЛФК), необходимый медицинский и обслуживающий персонал (например, медицинская сестра), педагоги дополнительного образования. В приложениях к методическому письму Министерства образования РФ (№ 03-51-5 ин/23-03 от 16.01.2002) приводятся функциональные обязанности этих специалистов и перечень документации, которую они должны вести (Приложение 1).

Дети с умственной недостаточностью приступают к физкультурным и музыкальным занятиям в начале года в индивидуальном режиме, а затем постепенно вводятся в коллектив сверстников. При первой же возможности эти занятия проводятся совместно для всех детей группы. Если в группе обучается воспитанник с выраженным нарушением умственного развития или со сложной структурой нарушения<sup>1</sup>, то инструктор по физическому воспитанию и музыкальный руководитель проводят с ним индивидуальные занятия до конца обучения. Максимальное количество времени отводится на коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом и педагогом-психологом как в подгруппе, так и индивидуально. Дети с сенсорными нарушениями обычно сразу занимают места в подгруппах.

В зависимости от степени выраженности и сложности структуры нарушения, успехов ребенка и желания родителей обучение в смешанной группе может осуществляться 1—2 года или до поступления в школу. Многолетний опыт показывает, что дети с отклонениями в развитии воспитываются в смешанной группе в течение всего дошкольного периода. Лишь отдельных детей, испытывавших особые трудности в овладении программой, приходится переводить в специальные группы или в специальное учреждение. В случае необходимости воспитанников смешанной группы, имеющих отклонения в развитии, в конце учебного года направляют в ПМПК, чтобы получить рекомендации специалистов о дальнейших формах обучения ребенка.

Наличие в детском саду смешанных групп позволяет обеспечивать раннюю интеграцию детей с отклонениями в развитии, при этом им

<sup>1</sup> Сложная структура нарушения отмечается у детей с тяжелыми комбинированными нарушениями, затрагивающими несколько анализаторов (зрение и опорно-двигательный аппарат; выраженное нарушение интеллекта, слуха и эмоционально-волевой сферы и др.).



в полной мере оказывается необходимая коррекционная помощь. В качестве примера можно привести детский сад № 1465 Москвы, в котором с 1997 г. ведется экспериментальная работа по интеграции детей с генетическими нарушениями развития (синдромом Дауна) в среду нормально развивающихся сверстников<sup>1</sup>. В саду находятся дети разного возраста (от 3,5 до 8 лет). Это дети с обычным развитием, дети с генетическими нарушениями (синдром Дауна), а также дети с различными формами негрубых нарушений психического и речевого развития.

В интегративной группе должно быть психологически комфортно детям и специалистам, работающим в ней, в противном случае никакой успешной интеграции достичь невозможно. Этот психологический комфорт зависит от оснащенности группы необходимым и достаточным оборудованием, от правильной организации предметно-развивающей среды и от соблюдения оптимального баланса интеграции детей и специалистов в каждой конкретной группе.

Соотношение числа обычных детей и детей с нарушениями развития определяется в группах не произвольно, в результате простого количественного и возрастного смешения, а должно быть оптимальным. Реально группы в ДОУ комплектуются в следующем соотношении:

- 60% — дети без выраженных особенностей развития;
- 20% - особые дети, т. е. дети с выраженной патологией (это дети с синдромом Дауна);
- 20% - дети с атипичными развития (дети с ЗПР, задержкой психоречевого развития - ЗППР, общим недоразвитием речи - ОНР).

В учреждении обычно работают три интегративные группы для детей от 3,5 до 8 лет (средняя, старшая, подготовительная). Количественный состав интегративной группы не превышает 15 человек. Дети могут посещать группу в разные дни и часы. Это определяется специалистами и в зависимости от имеющихся у ребенка проблем, запроса родителей и возможностей интегративного детского сада. Интегративная группа формируется таким образом, чтобы в ней было комфортно всем детям - и с проблемами в развитии, и без них. Важно, чтобы негативные особенности одних детей компенсировались позитивными возможностями других.

Интегративный детский сад - это не только интеграция детей, но и тесное сотрудничество разных специалистов: педагогов (воспитателей, логопедов, дефектологов), психологов, врачей (невропатолога, детского психиатра, педиатра). Авторы данной модели называют та-

<sup>1</sup> См.: *Опыт\** работы интегративного детского сада. М., 2004.

кой способ взаимодействия всего педагогического коллектива ДОУ командным способом организации работы. Наличие команды специалистов разных профилей позволяет осуществлять единое и системное воздействие, разработать совместными усилиями индивидуальную программу обучения и воспитания ребенка, основанную на зоне его ближайшего развития.

Предпосылкой успешного осуществления коррекции и интеграции детей с нарушениями развития в социум служит комплексная медико-педагогическая диагностика каждого ребенка с последующей разработкой и осуществлением индивидуальных программ коррекции и социализации. Непременным условием такой диагностики является ее динамический характер, позволяющий корректировать программы в ходе их осуществления и своевременно выстраивать для ребенка адекватную его изменяющемуся состоянию и актуальным возможностям постепенно усложняющуюся терапевтическую среду.

В ходе абилитационно-адаптационного процесса используются различные формы занятий (индивидуальные, микрогрупповые, групповые). Режимные моменты жизни в саду (свободная игра, прогулка, трапеза) дети проживают вместе. На фронтальных занятиях, наряду с ведущим взрослым, задействуется один или несколько сопровождающих взрослых (в зависимости от состава группы), осуществляющих поддержку тех детей, которые испытывают те или иные трудности. В их задачу входит ненавязчивое и деликатное осуществление этой поддержки без отвлечения на себя внимания детей от ведущего педагога. При этом роль ведущего педагога и педагога «поддержки» может меняться в зависимости от типа проводимого занятия, а иногда и по ходу занятия.

Одним из важнейших педагогических средств является создание условий переживания успешности всеми детьми — каждым ребенком в соответствии с его психофизическими возможностями и особенностями. Такое переживание успешности — сильный социализирующий и интегрирующий фактор. Для этого, помимо стандартных форм работы, в интегративном детском саду применяются особые методы и типы занятий. При подборе средств и форм работы с детьми учитываются, с одной стороны, их коррекционно-терапевтическая направленность, а с другой — направленность занятий на постоянное творчество детей, пробуждение собственной активности ребенка.

В интегративном детском саду широко используются различные формы арттерапии: музыкотерапия, терапия движением, терапия художественным творчеством, игротерапия и др. Все занятия с ребенком

имеют целью усиление его социальной активности, накопление им положительного опыта межличностного общения.

Комплексность подхода обеспечивает также взаимодействие педагогов и специалистов детского сада с родителями, помощь им в воспитании и развитии ребенка, в общении с ним. В случае возникновения различных трудностей родители не остаются один на один со своими проблемами. В саду работает семейный психолог, который не только консультирует родителей по вопросам их семейной ситуации (как правило, сильно осложняющейся при появлении в семье ребенка с проблемами в развитии) и взаимоотношений с ребенком, но и помогает воспитателям и другим специалистам налаживать с родителями отношения, способствующие решению основных проблем их ребенка.

Режим деятельности интегративного детского сада гибкий, вариативный.

#### Распорядок дня

8.00-9.30	- встреча детей, свободная игра (в помещении или на улице в зависимости от времени года и погоды). воспитание культурно-гигиенических навыков, завтрак.
9.30-9.50	- подготовка к занятиям,
9.50-10.00	- занятия:
10.00-11.40	- «Круг» (пальчиковые, фольклорные игры); занятия по расписанию; индивидуальные и подгрупповые занятия, второй завтрак, прогулка.
11.40-12.00	подготовка к обеду, воспитание культурно-гигиенических навыков, обед.
12.00-13.00	чтение художественной литературы, подготовка ко сну. дневной сон.
13.00-13.15	подъем детей, воспитание культурно-гигиенических навыков, полдник.
13.15-13.45	занятия по программе дополнительного образования.
13.45-14.00	
14.00-16.00	
16.00-16.10	
16.10-16.30	52
16.30-17.00	

Глава 1

17.00—20.00 — игровая деятельность детей, досуг, развлечения (на улице или в помещении). 18.30—20.00 — работа с родителями (консультации, беседы), уход детей домой.

В силу смешанного состава детей вся воспитательно-образовательная работа в ДОО ведется по нескольким программам:

1) типовой программе «Воспитание и обучение детей в детском саду РФ» (под ред. М. А. Васильевой);

2) программе «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специализированного детского сада» (авторы Е. Б. Филичева, Т. В. Чиркина);

3) программе ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии («Маленькие ступени»);

4) программе «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» (авторы Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева).

Дополнительно педагоги и специалисты пользуются и другими методиками и технологиями, в частности «Комплексной методикой психомоторной коррекции» (колл. авторов под руководством к. п. н. А. В. Семенович).

В интегративном детском саду учебно-воспитательный процесс строится как по традиционным направлениям педагогической работы, так и по новым экспериментальным направлениям. Наряду с такими известными видами деятельности, как ознакомление детей с окружающим миром, развитие речи, подготовка и обучение грамоте, развитие элементарных математических представлений, изобразительная деятельность, физическое и музыкальное воспитание, конструирование, в саду используется игротерапия (на подгрупповых занятиях психолога с детьми) и развитие социального и коммуникативного сотрудничества детей.

Все дети обязательно участвуют в подгрупповых и фронтальных занятиях. Эти группы по усмотрению педагога могут быть с постоянным составом детей, а могут быть мобильными, гибкими, с меняющимся составом (в зависимости от возраста, уровня развития детей, их психологических особенностей, целей занятия). При таком многообразии форм занятий с детьми важно, чтобы при выборе той или иной его формы был соблюден важнейший педагогический принцип — принцип целесообразности. Специалист и педагог, выбирающий ту или иную форму занятия, должен всегда помнить, что каждый ребенок (и с проблемами в развитии, и без таковых) имеет право на реализацию всего своего возрастного потенциала, овладение всеми умениями-

ми, знаниями, навыками в объеме программных требований. И конечно же, каждый ребенок имеет право на самовыражение и принятие его детских потребностей.

В дошкольных учреждениях хорошо зарекомендовавшей себя формой оказания психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии стали *группы кратковременного пребывания*. В таких группах занимаются те, кто не может регулярно посещать образовательное учреждение. Тем самым появляется возможность оказать этим детям специализированную помощь.

Группы кратковременного пребывания целесообразно открывать в следующих случаях:

- в дошкольных учреждениях компенсирующего вида для оказания специализированной консультативной и развивающей помощи детям с отклонениями в развитии, посещающим массовые детские сады или воспитываемым дома;
- в дошкольных учреждениях комбинированного типа при организации смешанных групп, в которых одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети (две трети) и дети с каким-либо одним (ЗПР или умственная отсталость, нарушение зрения или слуха) отклонением в развитии (не более Уз)- Наполняемость группы не должна превышать 10—12 человек, а педагогом смешанной группы обязательно должен быть учитель-дефектолог.

В разных регионах нашей страны, возможно, в связи с нехваткой дошкольных образовательных учреждений открывались группы кратковременного пребывания для нормально развивающихся детей и их сверстников с отклонениями в развитии в массовых учреждениях, но только при условии, что в их штате был учитель-дефектолог, работающий на условиях полной занятости. Если общеобразовательное дошкольное учреждение посещают не менее 6—10 детей с определенным отклонением в развитии, то в нем имеются возможности обеспечить необходимые для воспитанников условия обучения и воспитания, включая занятия со специалистами и консультирование членов семьи.

В настоящее время группы кратковременного пребывания создаются в целях оказания систематической медико-психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, не обучающимся в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях: неслышащим, слабослышащим и позднооглохшим, незрячим, слабовидящим и поздноослепшим, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психиче-

ского развития, умственно отсталым и со сложной структурой дефекта. Также группы, как правило, организуются по месту жительства и позволяют оказать помощь большему числу детей с отклонениями в развитии. Кроме того, благодаря этим группам семья своевременно получает психолого-педагогическую поддержку, ее члены приобретают навыки стимулирующего общения с ребенком.

Основными задачами работы группы кратковременного пребывания являются:

- раннее выявление отклоняющегося развития;
- проведение коррекционной работы с детьми;
- обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам его воспитания и обучения в условиях семьи;
- оказание родителям (а при необходимости и детям) психотерапевтической помощи.

В группах кратковременного пребывания детей с отклонениями в развитии, согласно Положению об организации в ДООУ групп кратковременного пребывания<sup>1</sup>, для детей с отставанием в развитии следует обеспечивать индивидуальными занятиями и занятиями в малой группе (по 2—3 ребенка). На занятиях обязательно должны присутствовать родители.

Опыт показывает, что группы кратковременного пребывания могут открываться при различных образовательных учреждениях:

- ДООУ компенсирующего вида,
- ДООУ комбинированного вида,
- ГОУ детский сад — начальная школа (I—VIII вида),
- ГОУ детский сад — школа (I—VIII вида),
- ГОУ специальная (коррекционная) школа (I—VIII вида),
- различные психолого-педагогические, социальные и реабилитационные центры.

В учреждении может быть открыта одна группа кратковременного пребывания или несколько, в зависимости от потребностей родителей и детей, нуждающихся в данной форме коррекционной работы. При этом можно открыть новую дополнительную группу, а можно преобразовать в группу кратковременного пребывания одну из групп компенсирующего обучения.

Для группы кратковременного пребывания нужно выделить небольшую комнату, лучше с отдельным входом. Выделенное помеще-

<sup>1</sup> См.: Аверина И. Е. Группы кратковременного пребывания: организация и содержание работы. М., 2004.

ние, естественно, должно отвечать санитарно-гигиеническим и педагогическим требованиям, а также правилам пожарной безопасности. Это может быть комната площадью не менее 25 м<sup>2</sup>, которую следует оборудовать и оформить как игровую комнату с учетом того, что в ней будут заниматься дети разного возраста.

Обучение и воспитание детей в группах кратковременного пребывания целесообразно осуществлять, руководствуясь рекомендациями государственных программ и одобренных Министерством образования РФ методических и учебных пособий. Кроме того, в работе могут широко использоваться и разнообразные коррекционные программы для детей с отклонениями в развитии с учетом их возраста, структуры дефекта и уровня психофизического и речевого развития. При этом следует также учитывать возможности семьи и ее местожителство.

Важно оснащать группы кратковременного пребывания (как и другие группы компенсирующего обучения) необходимым инвентарем, игрушками, пособиями и оборудованием. Работу группы следует организовывать таким образом, чтобы это было удобно родителям. Занятия могут проходить утром, вечером или в выходные дни.

В соответствии с рекомендациями Министерства образования РФ на группы кратковременного пребывания распространяется статус группы специального (коррекционного) образовательного дошкольного учреждения. Контингент детей группы кратковременного пребывания включается в списочный состав специального (коррекционного) образовательного дошкольного учреждения.

Группы кратковременного пребывания комплектуются так же, как группы компенсирующего обучения, — на основании заключения ПМПК. Состав воспитанников группы крайне разнороден по возрасту, характеру и структуре нарушения, уровню психофизического и речевого развития. В эти группы рекомендуется принимать детей с отклонениями в развитии разного возраста — от рождения до 7—8 лет, которые по тем или иным причинам не посещают специальные (коррекционные) образовательные дошкольные учреждения:

- детей раннего возраста (первых двух-трех лет жизни);
- дошкольников с незначительными сенсорными нарушениями;
- дошкольников с глубокими нарушениями интеллекта;
- дошкольников, имеющих сложную структуру нарушения;
- соматически ослабленных дошкольников с отклонениями в развитии;
- дошкольников с отклонениями в развитии, которых родители хотят воспитывать дома;
- дошкольников с отклонениями в развитии, которым рекомендовано интегрированное обучение.

Важно, чтобы прием в группу при наличии свободных мест осуществлялся в течение всего учебного года по мере поступления заявлений от родителей. Это необходимо для обеспечения коррекционной помощи только что выявленным детям с отклонением в развитии, которые нуждаются в незамедлительной поддержке специалистов.

Опыт показывает, что дошкольник, поступивший в группу кратковременного пребывания, может обучаться в ней 1—2 года или 5—7 лет, т. е. до достижения им школьного возраста. Время, в течение которого ребенок посещает группу, зависит от характера, сложности и структуры нарушения, от его темпа продвижения в процессе обучения и, главное, — от желания родителей, избравших данную форму психолого-педагогической поддержки для своего ребенка.

Целесообразно в конце каждого учебного года направлять воспитанников на обследование в ПМПК для решения вопроса о дальнейших путях и формах обучения каждого ребенка. При этом следует предусмотреть два варианта прохождения обследования: личное присутствие ребенка или предоставление учителем-дефектологом и педагогом-психологом развернутой характеристики на воспитанника. Детей с низким темпом обучения или с новыми проблемами, выявившимися в ходе системного обучения и воспитания, рекомендуется направлять на ПМПК и в середине учебного года.

Родителей необходимо специально готовить к обследованию ребенка в ПМПК. Они должны знать, что при любых рекомендациях специалистов (например, о целесообразности обучения ребенка в специальном учреждении или группе) именно за родителями остается право выбора формы обучения. Если они высказывают желание продолжить его обучение в группе кратковременного пребывания, оно должно быть удовлетворено.

Наполняемость группы кратковременного пребывания аналогична наполняемости группы компенсирующего обучения. Как правило, в ней обучаются от 6 до 10 детей, в зависимости от возраста и степени выраженности нарушений и наличия детей с тяжелыми комбинированными нарушениями.

В Институте коррекционной педагогики РАО отработана модель организации помощи детям с органическими поражениями ЦНС в группах кратковременного пребывания. Наполняемость группы — 10 детей с нарушением интеллекта, из них 2 ребенка с глубокой умственной отсталостью.

Нагрузка учителя-дефектолога (20 ч), сопровождающего детей с нарушением интеллекта, распределяется следующим образом:

- 4 ч в неделю на занятия с двумя глубоко умственно отсталыми детьми раннего возраста, которые посещают группу 2 раза в неделю;
- 12 ч в неделю на занятия с четырьмя детьми, которые посещают группу 3 раза в неделю;
- 4 ч в неделю на занятия с четырьмя детьми, посещающими группу 1 раз в неделю<sup>1</sup>.

Для учреждения важно, что открытие группы кратковременного пребывания не требует выделения дополнительных средств и ставок; в ней работает тот же педагогический, медицинский и технический персонал, что и в других специальных группах. Исходя из особенностей функционирования такой группы (занятия индивидуальные и малыми группами) нет необходимости привлекать к работе в ней воспитателей.

Работу группы кратковременного пребывания в соответствии с рекомендациями Министерства образования РФ обеспечивают следующие сотрудники (из расчета на одну группу):

- учитель-дефектолог (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед) — 1 ставка;
- практический психолог (педагог-психолог) — 0,25 ставки;
- музыкальный руководитель — 0,25 ставки;
- воспитатель по физической культуре — 0,25 ставки;
- помощник воспитателя — 0,5 ставки;
- врач-невропатолог (психоневролог) — 0,25 ставки;
- медицинская сестра — 0,25 ставки.

Кроме того, для работы в группе детей с нарушенным слухом привлекается сурдотехник — 0,25 ставки, а в группе детей с нарушенным зрением — медицинская сестра-ортоптистка — 0,5 ставки и учитель-дефектолог-логопед — 0,25 ставки.

На каждого воспитанника группы кратковременного пребывания разрабатывается индивидуальная программа развития. Она планируется на небольшой срок, два-три месяца, и разрабатывается по следующим направлениям:

- условия и правила проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье;
- содержание работы (с указанием задач, методов и приемов);
- виды деятельности в целях формирования положительных форм взаимодействия с другими детьми;

<sup>1</sup> См.: *Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическими поражениями центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания* / Под ред. Е. А. Стребелевой. М., 2003. С. 102.

■ формы работы с родителями: консультации, обучение матери методам наблюдения за работой педагога-дефектолога, лекции с участием тем, места и времени их проведения, участие в коллективном обсуждении проблем воспитания детей в семье<sup>1</sup>. В группах кратковременного пребывания составляют индивидуальные расписания занятий для каждого ребенка и соответствующие графики работы персонала. При этом максимальное количество времени следует отводить на коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога и педагога-психолога. По желанию родителей могут оказываться дополнительные образовательные услуги (например, занятия сверх оговоренного времени и (или) с другими специалистами) на основе договора между дошкольным образовательным учреждением и родителями.

Особой формой оказания помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в психофизическом развитии, являются *группы кратковременного пребывания на базе ППМС-центров*. Их главная особенность — реализация принципа коммуникативной направленности обучения и воспитания, т. е. целенаправленное формирование различных навыков общения со взрослыми и сверстниками в условиях большого разновозрастного детско-взрослого коллектива. Основной целью работы таких групп является социализация и адаптация детей с проблемами в развитии в коллективе сверстников и их родителей в ходе системной, целенаправленной деятельности. Обучение различным коммуникативным навыкам ребенка с психофизическими нарушениями через совместную игру — наиболее приемлемая форма социализации.

В настоящее время в ППМС-центрах создаются интегративные группы кратковременного пребывания для детей раннего и дошкольного возраста. Как показывает опыт работы Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево» Юго-Западного окружного управления образования Департамента образования города Москвы, эти группы бывают трех видов:

1) группы, в состав которых включаются дети с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающиеся сверстники. Цель этих групп — обучение детей с особыми потребностями доступным им коммуникативным, когнитивным, двигательным и социальным навыкам, а также формирование у их нормально развивающихся сверстников чувства сопереживания и социальной компетентности;

<sup>1</sup> См.: *Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическими поражениями центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания*. С. 9.

2) разновозрастные группы, включающие детей с различными проблемами в развитии, но с одинаковым уровнем познавательного развития. Их цель — создание оптимальных условий для приобретения детьми навыков, необходимых для успешной социализации: умения общаться, навыков саморегуляции, совместной игры и деятельности;

3) группы, объединяющие детей с ограниченными возможностями здоровья, уровень познавательного развития которых различен: от примерной возрастной нормы и до выраженной интеллектуальной недостаточности. Цель данного вида групп — создание комфортных условий обучения и взаимодействия для всех участников группы и оказание помощи родителям в поиске оптимального способа взаимодействия со своим ребенком, учитывающего индивидуальные особенности и уровень его развития.

Таким образом, основные цели деятельности групп кратковременного пребывания в условиях ППМС-центра можно определить следующим образом:

- оказание ранней диагностико-консультативной помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям;
- обеспечение социализации детей с проблемами в развитии;
- адаптация детей к поступлению в общеобразовательные или специализированные образовательные учреждения;
- всестороннее и гармоничное развитие личности детей в процессе предметно-игровой деятельности;
- организация совместного взаимно стимулирующего общения и диалога родителей и детей.

Задачами деятельности специалистов в группах кратковременного пребывания являются:

- дифференцированная комплексная коррекция основного нарушения и вторично связанных с ним отклонений в развитии;
- создание наиболее благоприятных условий для всестороннего личностного развития ребенка с учетом характера и структуры его дефицита;
- формирование у детей культуры общения друг с другом и со взрослыми, создание условий для усвоения детьми нравственных ценностей;
- разработка индивидуальных направлений воспитания, обучения и развития для каждого воспитанника;
- стимуляция познавательной активности детей с использованием разнообразных методов воспитания, обучения и условий предметно-развивающей среды;

- укрепление физического и психического здоровья детей путем обеспечения их эмоционального благополучия и учета индивидуальных возможностей;
- формирование творческих способностей и личностной культуры ребенка средствами художественно-эстетического воспитания;
- развитие интеллектуальных и речевых способностей ребенка;
- подготовка ребенка к последующему расширению опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками в разных условиях коммуникации и социального окружения.

Специфичным для деятельности групп кратковременного пребывания при ППМС-центрах является проведение групповой работы в условиях тесного контакта ребенка с близким ему человеком — мамой, папой или бабушкой. Это обеспечивает создание у малыша чувства защищенности, а у родных для него людей формируются навыки грамотной психолого-педагогической поддержки и педагогические приемы стимуляции общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Педагоги создают атмосферу психологического комфорта, формируют навыки адаптивного поведения в новых социальных условиях, способствуют появлению возрастных психологических новообразований, работают над предупреждением вторичных отклонений в развитии малыша.

К обязательным условиям деятельности групп кратковременного пребывания в ППМС-центре относятся:

- постоянное присутствие родителей и включение их в игровую деятельность не только в роли помощников, но и в роли активных участников происходящего, формирующих у ребенка познавательные навыки и тесно сотрудничающих со специалистами при организации разных видов детской деятельности;
- обучение родителей адекватным способам общения с ребенком, создание ситуаций, в которых эти способы закрепляются;
- создание гибкой предметно-развивающей среды (дидактические пособия и материалы, игрушки), ориентированной на уровень возможностей детей;
- материально-техническое обеспечение (специальное пространство, специальное оборудование), ориентированное на учет прогресса в развитии способностей воспитанников.

В связи с тем что при комплектовании групп кратковременного пребывания используется интегративный подход, т. е. в группы принимаются дети с различными нарушениями, необходима одновременная работа всех педагогов. Когда один педагог проводит занятие по развитию той или иной деятельности, другие выполняют функцию кондуктивных

педагогов, т. е. педагогов сопровождения, помогая детям и родителям в ходе занятий и осуществляя индивидуальную работу с ребенком

В настоящее время в Российской Федерации интегрированное образование завоевывает все больше сторонников. Обсуждается и внедряется нормативно-правовая документация, создается методическое сопровождение различных форм и моделей интеграции. Однако для процесса необходимо придать более организованный характер — это значит уже с раннего возраста обеспечить каждому ребенку, имеющему различные варианты в развитии, адекватную помощь, а его родителям — различные вариативные формы психолого-медико-педагогической помощи. Внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений интегрированного воспитания и обучения уже сейчас существует широкий спектр коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи, отвечая на запрос семьи о конкретных образовательных услугах для проблемного ребенка. Оказание коррекционно-педагогической помощи в разных организационных формах, ее максимальное приращение к месту проживания ребенка, обеспечение родителей консультативной поддержкой — это новые вехи интегрированного обучения. Важность интеграции в дошкольном возрасте, принятие поэтапно и вариативность ее реализации необходимо, поскольку это создает условия для расширения сферы влияния коррекционных технологий, а в конечном итоге способствует тому, что человек с ограниченными возможностями здоровья становится полноценным членом общества, включенным в его созидательное развитие.

У дошкольного интегрированного обучения есть еще одно преимущество. Оно заключается в том, что в дошкольные учреждения приходят не просто педагоги, а специалисты различного профиля: учителя-дефектологи, логопеды, психологи соответствующей специализации. Все они оказывают помощь не только детям, интегрированным в среду нормально развивающихся сверстников, но и детям с замедленным темпом развития. С их участием разрабатываются программы, ориентированные на коррекцию парциальной (частичной) недостаточности в развитии высших психических функций у дошкольников, и применяются инновационные коррекционные технологии, совершенствуются коррекционные технологии, методы и формы работы с семьей.

\* \* \*

Подведем итоги. Интегрированное образование — естественное развитие системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В разных странах существуют различные подходы к реализации в образовании и практикуются свои формы этого вида

Многие западные исследователи стоят на позициях теории социального научения, решающая роль в которых отводится социуму к которому ребенок должен быть адаптирован, семье, и особенно матери. В России теоретико-методологической основой интегрированного обучения служат труды Л. С. Выготского. Отечественные психологи и педагоги реализуют его концепцию деятельностного подхода. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья включается в среду своих сверстников, нормально развивающихся детей, в процессе совместной деятельности (игровой, коммуникативной, познавательной), ориентированной на достижение определенной цели.

И российский, и зарубежный опыт свидетельствует о том, что интеграцию необходимо начинать уже с раннего и дошкольного возраста. По решению ЮНЕСКО с 1997 г. во все соответствующие международные документы введен термин «дошкольное образование», которое сейчас оценивается как интеллектуальный ресурс любой нации. В отечественных нормативно-правовых документах последних лет касающихся проблем образования, также указывается, что в данной сфере необходимо сменить приоритеты, переориентировать дошкольные учреждения с концепции подготовки детей к школе на задачи формирования у них представлений о здоровом образе жизни, стойких установок на здоровьесберегающее, самоактуализирующее и социально ответственное поведение.

Именно в этом направлении меняется отношение государства и общества к проблемам воспитания и обучения, развития и социализации детей-дошкольников, в том числе, с особенностями психофизического развития. Сами дошкольные образовательные учреждения становятся более открытыми, приобретают новые функции, используют новые формы работы, в частности активизируют сотрудничество с семьей, они ищут новые возможности интеграции детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников.

В нашей стране хорошо зарекомендовали себя смешанные дошкольные группы, группы кратковременного пребывания (в том числе на базе ППМС-центров). Практикуются вариативные формы помощи семье, воспитывающей проблемного ребенка. Однако необходимо помнить, что интеграция — это не панацея для такой семьи, многое зависит от самих родителей, от их включенности в жизнь социума.

В ближайшее время в России будут параллельно развиваться интегрированное и дифференцированное обучение и воспитание. Именно это позволит максимально учесть возможности детей пожелания родителей и усовершенствовать систему образования на современном этапе его модернизации.





Теоретические основы и практический опыт

группового обучения

## Глава 2

### **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

#### Опросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте социальные истоки интегрированного обучения.
2. Назовите принципы интегрированного обучения. Раскройте и поясните каждый принцип.
3. В чем заключается разница между терминами «интеграция» и «инклюзия»? Как вы думаете, готова ли современная система образования в России к инклюзивному обучению?
4. В каких формах может выступать интеграция? Что может являться объектом и предметом интеграции?
5. Каковы особенности интегрированного обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии на этапе раннего и дошкольного детства?
6. Охарактеризуйте условия организации смешанных групп в ДОУ компенсирующего и комбинированного видов.
7. Раскройте возможности новых организационных форм в дошкольном образовании для активизации интегрированного обучения и воспитания.
8. Найдите и изучите охарактеризованные в главе нормативно-правовые документы международного и федерального уровня по вопросам социально-образовательной интеграции.

Развитие интегративных процессов в условиях общеобразовательных учреждений у нас в стране связано с именами выдающихся сурдопедагогов, сотрудников Института дефектологии АПН СССР Э. И. Леонгард и Б. Д. Корсунской. Именно они в середине 1970-х годов перешли в работе с детьми с ОВЗ, в первую очередь слабослышащими и глухими, с уровня социального взаимодействия на уровень социально-образовательной интеграции. Особенно успешно этот процесс был реализован в модели, созданной и апробированной на практике Э. И. Леонгард. Однако ни ей, ни ее последователям не удалось создать в общеобразовательных учреждениях научно обоснованные и структурно завершенные комплексы, тем более легко воспроизводимые без личного авторского участия. Вплотную приблизиться к решению этой проблемы удалось в начале XXI в. олигофренопедагогам. Ниже мы рассмотрим модель совместного обучения детей с умственной недостаточностью и их нормально развивающихся сверстников, апробированную в разных регионах России и доказавшую свою жизнеспособность, а главное — базирующуюся на эффективной организации учебно-воспитательного процесса. Как свидетельствует опыт, то, что отработано в практическом и методологическом плане при обучении детей с нарушением интеллекта, целесообразно и психологически обоснованно применять в процессе обучения детей с другими нарушениями развития, находящимися в аналогичных условиях воспитания.

## МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Социально-образовательная интеграция предполагает такую организацию совместного обучения, при которой обеспечиваются условия, необходимые для приобретения учащимися опыта положительного взаимодействия. Содержание образования для детей, интегрированных в ОУ, должно отличаться от того, которое они могли бы получить в специальных (коррекционных) классах. Такое обучение может быть эффективно лишь для детей, соответствующих или близких по уровню психофизического и речевого развития возрастной норме и психологически готовых к совместному обучению со здоровыми сверстниками.

Эти дети (от 1 до 5 человек) включаются в обычные классы общеобразовательной школы по месту жительства.

В общеобразовательной школе увеличивается количество тех уроков, которые дети с особенностями в развитии могли бы посещать с обычными сверстниками. Но в то же время при обучении таких учеников необходимо руководствоваться специальными образовательными программами. Еще сложнее выстроить систему обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Они нуждаются в особых условиях обучения, социально-психологического сопровождения, воспитания и первоначальной профессиональной подготовки.

Как учесть все эти сложные моменты, возникающие при интеграции? Опыт экспериментальной работы

свидетельствует о том, что наиболее эффективно интегрированное обучение детей с ОВЗ при комбинированных вариантах. Выбор модели оказания коррекционно-педагогической поддержки учащимся с отклонениями в развитии должен осуществляться с учетом состава учащихся школы и желания педагогического коллектива обучать всех детей, поступивших в нее (рис. 1).

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу предполагает одновременное использование нескольких форм организации образовательного процесса:

- 1) обучение в общеобразовательном интегрированном классе по программам для общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений;
- 2) обучение в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки по рекомендованным ПМПк специальным образовательным программам в соответствии с индивидуальными коррекционно-образовательными маршрутами, разработанными специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк);
- 3) оказание специальной коррекционной помощи с целью компенсации имеющихся нарушений в развитии ребенка специалистами службы сопровождения;
- 4) развитие и коррекция через систему дополнительного образования.

## ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО (ИНТЕГРИРОВАННОГО) КЛАССА

Комплектование классов интегрированного обучения осуществляется на основании решения районной (окружной) или городской (областной) ПМПК при совпадении желания родителей и наличия в уч-

Рис. 1. Модель оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения

реждении необходимых психолого-педагогических условий: службы сопровождения, учебно-методического и кадрового обеспечения и развитой материально-технической базы.

Деятельность общеобразовательного интегрированного класса регламентируется Положением о специальном (коррекционном) обучении в муниципальном общеобразовательном учреждении (Приложение 2), Положением о социально-образовательной интеграции в условиях общеобразовательного класса (Приложение 3), Положением об индивидуальных и групповых коррекционных занятиях (Приложение 4).

Как правило, дети с ограниченными возможностями здоровья зачисляются в те классы, которые работают по традиционным массовым программам. Количество учащихся, интегрированных в общеобразовательный класс, может составлять от одного ребенка до пяти, при общей наполняемости класса 25 человек. Нужно стремиться к тому, чтобы в один класс попадали дети лишь одной нозологической группы (например, только нормально развивающиеся и глухие или нормальные и умственно отсталые дети).

Внутри учреждения всем ходом интегрированного обучения руководит школьный ПМПк. Он же осуществляет необходимую корректировку образовательных маршрутов обучающихся, если в этом возникает необходимость. Кроме того, члены консилиума рекомендуют проведение дополнительной диагностики (при необходимости дифференциальной диагностики или уточнение образовательного маршрута), посещение тех или иных кружков дополнительного образования, контролируют результативность обучения и психолого-педагогического сопровождения.

При совместном обучении детей с особенностями психофизического развития существует опасность их изоляции от основного коллектива. Это происходит только в том случае, если они занимаются отдельно в классах коррекционно-педагогической поддержки (в нормативных документах — это классы КРО — специального (коррекционного) обучения). Классы интегрированного обучения объединяют разных детей, отличающихся друг от друга. Учителю такого класса важно понимать и принимать всех детей, учитывать их индивидуальные особенности. В каждом ребенке нужно прежде всего видеть личность, которую можно воспитать и развить в ней положительные человеческие качества. Основная цель уроков интегрированного обучения — создание таких условий, чтобы дети могли контактировать друг с другом, чтобы все ученики класса были вовлечены в коллективную

деятельность, чтобы каждый школьник по мере своих способностей был включен в общий учебно-воспитательный процесс.

Интегрированное обучение основывается на дидактических принципах специального и общего образования. Оно должно носить *воспитывающий и развивающий характер*, что в первую очередь предполагает формирование нравственных представлений и понятий, воспитание адекватных способов поведения, включение всех учащихся в учебную деятельность, способствующую развитию их психических функций, самостоятельности.

В интегрированном обучении важна *систематичность и последовательность* решения коррекционно-образовательных задач, что необходимо для достижения учебных и воспитательных целей, прогнозирования и преодоления возможных трудностей взаимодействия школьников с различными умственными способностями. Систематичность требует, чтобы учитель не только решал задачи, связанные с освоением программного учебного материала, но и вовремя принимал меры для оптимизации взаимоотношений в детском коллективе, коррекции отклоняющегося поведения учеников класса, развития сильных сторон личности каждого ребенка.

В классе интегрированного обучения необходимо создавать условия, способствующие наиболее полной реализации потенциальных познавательных возможностей всех детей в целом и каждого ребенка в отдельности, принимая во внимание особенности их развития. Тем самым будет осуществляться *принцип индивидуального и дифференцированного подхода в обучении учащихся* с разными образовательными возможностями. Во время учебного занятия по любой дисциплине важно обучать всех, но при этом принимать во внимание способности каждого ученика в отдельности, включая его по мере возможности во фронтальную работу на уроке.

Не менее важно, чтобы *обучение было связано с реальной жизнью*. Следует моделировать и воспроизводить ситуации, трудные для ученика, но возможные в обыденной жизни; их анализ и проигрывание могут стать основой для позитивных сдвигов в развитии личности школьника. Коррекционная работа в условиях интегрированного обучения включает в себя коррекцию не только знаний, психических функций, но и взаимоотношений. Это возможно только в том случае, если деятельность учеников осуществляется в тесном сотрудничестве со взрослым и под его руководством. Любая коррекция основывается на том или ином виде деятельности. В ней можно смоделировать трудные конфликтные ситуации и сориентировать ученика на их конструктивное разрешение. Деятельность позволяет воссоздать ту фор-

му взаимодействия, которая отвечает требованиям социального окружения.

*Принцип сознательности и активности учащихся в процессе обучения* реализуется благодаря использованию различных приемов обучения, помогающих вызвать у школьников переживания и сочувствие. Переживания стимулируют развитие интеллекта. Эмоциональные побуждения более действенны, чем интеллектуальные, так как они есть у детей с любыми отклонениями в умственном развитии. Ученики должны понимать тот учебный материал, который им предлагается усвоить, научиться его использовать в самостоятельной практической деятельности, что невозможно без положительного эмоционального отношения ребенка к обучению.

Позитивного результата во взаимоотношениях школьников в условиях интегрированного обучения можно достичь только при продуманной системной работе, составными частями которой являются формирование положительного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития и расширение опыта продуктивного общения с ними. Большую роль в этом играет грамотный отбор учебных планов, образовательных программ, учебно-методических и дидактических комплектов.

В школьном учебном плане определяется состав учебных предметов в рамках образовательных областей и образовательных компонентов базисного учебного плана, а значит, должна быть отражена специфика образовательной деятельности школы как учреждения, работающего в рамках интегрированного обучения. Методическое обеспечение такого обучения учащихся с психофизическими нарушениями и детей с нормальным развитием включает программные, учебно-методические и дидактические материалы как для общеобразовательной школы, так и для специального (коррекционного) образовательного учреждения.

При организации учебно-воспитательного процесса главная трудность для учителя состоит в том, чтобы соотнести индивидуальные особенности ребенка с проблемами в развитии, интегрированного в среду нормально развивающихся сверстников, с выполнением образовательного стандарта, заложенного в специальной коррекционной образовательной программе для учреждений VII или VIII вида. Опыт показывает, что в обучении детей с ЗПР на начальных этапах преобладает работа учителя-дефектолога в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки, но постепенно дети все в большем объеме получают знания на уроках в условиях общеобразовательного класса.

При обучении же детей с нарушением интеллекта ситуация обратная. На начальных этапах умственно отсталые дети большую часть учебного времени проводят со своими нормально развивающимися сверстниками, но по мере адаптации детей к классу и усложнения образовательной программы увеличивается количество часов обучения в классе коррекционно-педагогической поддержки под руководством учителя-дефектолога.

Выбор программ — основа обучения. В *начальной школе* для обучения учащихся с особенностями развития за основу берутся:

1) типовые государственные программы для общеобразовательных учреждений — 1—4 кл. (авторы: Л. В. Занков, В. В. Истомина, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. Я. Виленкин, Л. Г. Петерсон, В. Г. Горещкий, В. А. Кирюшкин, Т. Г. Рамзаева, Л. Ф. Климанова, Н. Н. Светловская, О. В. Джежелей, М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова, С. И. Волкова, С. В. Степанова);

2) программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида для детей с задержкой психического развития (авторы: Е. А. Екжанова, Г. М. Капустина, Ю. А. Костенкова, Т. В. Кузмичева, Е. Б. Новикова, Е. Н. Морсакова, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко);

3) программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида для детей с нарушением интеллекта (авторы: В. В. Воронкова, И. В. Коломыткина, Н. М. Барская, С. Ю. Ильина, З. Н. Смирнова, Г. Н. Гусева, А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская, А. А. Хилько, В. В. Эк, М. Н. Перова и др.);

4) программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи (авторы: Л. В. Бенедиктова, Р. И. Лалаева, Л. В. Кузнецова, С. И. Векшина, Е. Д. Гарева, Г. Ю. Берестова, Г. П. Рындина, С. Б. Яковлева).

На основе этих программ и разработанных по ним учебников и учебных пособий составляется интегрированное календарно-тематическое планирование по учебным дисциплинам, объединяющее общеобразовательные и специальные (коррекционные) образовательные программы (Приложение 5). В его составлении участвуют учителя начальных классов, учителя-дефектологи, логопеды. Это обусловлено тем, что количество часов, которые отводятся на изучение учебных дисциплин предметного цикла и содержание образовательной программы следует распределить между изучением их в условиях общеобразовательного класса и на специальных уроках в классах коррекционно-педагогической поддержки.



Учителя и специалисты коррекционного образования разрабатывают календарно-тематическое планирование таким образом, чтобы на одном уроке дети разных уровней развития изучали одну и ту же тему, но информация, получаемая учеником, была адекватна его личной образовательной программе.

Предлагаем алгоритм составления интегрированного календарно-тематического планирования.

#### Алгоритм составления интегрированного календарно-тематического планирования

- Изучение общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных программ для учреждений соответствующих видов.
- Определение регионального и валеологического компонентов.
- Определение содержания учебно-методического и дидактического комплекта, обеспечивающего данное календарно-тематическое планирование.
- Соотнесение количества часов в учебных планах с количеством часов образовательных программ.
- Анализ количества часов, рекомендуемых программой для прохождения основных тем.
- и Поиск логично связанных между собой, содержательно соответствующих учебному материалу тем по предмету.
- Выделение общих тем программ для изучения их в условиях общеобразовательного интегрированного класса.
- Выделение общих тем программ для изучения их в классах коррекционно-педагогической поддержки.
- Составление календарно-тематических планов в соответствии с годовым календарным учебным графиком школы.

Поурочное планирование базируется на учебном плане образовательного учреждения, в котором выделяются инвариантная и вариативная части. *Инвариантная* часть учебного плана содержит федеральный и национально-региональный компоненты. Федеральный компонент обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей в рамках государственного стандарта, гарантирует овладение выпускниками знаниями, умениями, навыками, обеспечивающими возможность продолжения образования. Национально-региональный

компонент обеспечивает включение в содержание образования вопросов, связанных со спецификой той или иной области страны (географические, социальные, производственные, экономические, экологические, этнические, культурные и т. п.), которые органично входят в соответствующие образовательные области в рамках часов учебных предметов. *Вариативная* часть учебного плана обеспечена учебно-методическим комплектом, который изучается в течение дополнительных часов, предоставленных на предметы, усиливающие, расширяющие и углубляющие знания учащихся.

В качестве примера рассмотрим специфику составления школьных учебных планов для детей с задержкой психического развития и для детей с нарушением интеллекта, интегрированных в среду своих нормально развивающихся сверстников на начальной ступени обучения.

Для тех, кто обучается по специальным (коррекционным) образовательным программам *для детей с задержкой психического развития*, в начальной школе предусматривается обучение по предметам «Русский язык», «Литература», «Математика», «Ознакомление с окружающим миром», «Трудовое обучение» как в общеобразовательном, так и в классе коррекционно-педагогической поддержки. Образовательные курсы «Музыка и пение», «Изобразительное искусство», «Физическая культура», «Природоведение», «Основы безопасности жизнедеятельности» изучаются в условиях общеобразовательного класса с учетом особенностей познавательной деятельности детей данной группы. Предмет «Ритмика», направленный на коррекцию двигательных функций и развитие координации движений, преподается ученикам в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки. Вне сетки учебного расписания проводятся коррекционные занятия специалистами службы сопровождения (учителем, педагогом-психологом и учителями-дефектологами). Организация и проведение этих занятий осуществляются исходя из индивидуальных потребностей и возможностей учащихся данной группы. Коррекционные занятия проводятся 3—4 раза в неделю, продолжительность каждого — 15—20 мин.

Календарно-тематическое и поурочное планирование составляется педагогами школы исходя из требований отобранных образовательных программ для обучения учащихся в интегрированном общеобразовательном классе.

Приведем пример составления учебного плана для детей с ЗПР (табл. 2).

Таблица 2

## Примерный учебный план для детей, обучающихся по программам для учреждений VII вида (1—4 классы)

Образовательная область	Предмет	Кол-во часов (по классам)											
		в неделю				в общеобразоват. класс				в классе коррекц.-пед. поддержки			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Инвариантная часть													
Филология	Русский язык	4	4	4	4	-	1	2	2	4	3	2	2
	Литература	4	4	4	4	-	3	3	3	4	1	1	1
Математика	Математика	4	5	5	5	1	2	3	3	3	3	2	2
Общеобразовательные курсы	Природоведение	-	-	2	2	-	-	2	2	-	-	-	-
	Изобр. иск.	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
	ОБЖ		1	1	1		1	1	1	-	-	-	-
	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-
	Музыка и пение	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Трудовая подготовка	Трудовое обучение	2	2	2	2	1	2	2	2	1	-	-	-
Вариативная часть													
Коррекционная подготовка	Ознакомление с окружающим миром	2	2	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-

	Ритмика	1	2	2	2	1	1	1	1	-	1	1	1
Обязательные занятия по выбору	Театр	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
	Введение в краеведение	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-
Макс. нагр. при 5-дневн. учеб. неделе		21				7				14			
Макс. нагр. при 6-дневн. учеб. неделе			25	25	25		15	19	19		10	6	6
Индивидуальные и групповые коррекционные занятия*		3	3	3	3								
	Русский язык												
	Математика												
	Развитие речи												
	Логопедические занятия												
	Развитие психомоторики и сенсорных процессов												
	Лепка												

\* В зависимости от имеющихся у ребенка проблемных областей из раздела «Индивидуальные и групповые коррекционные занятия?» планируются 3 ч индивидуальной поддержки, которые отражаются в индивидуальном образовательном маршруте.

Обучение по специальным (коррекционным) образовательным программам для детей с нарушением интеллекта осуществляется по предметам «Чтение и развитие речи», «Письмо и развитие речи», «Математика», «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности», «Трудовое обучение». Они предусмотрены для изучения как в общеобразовательном классе (с учителем класса), так и в классе коррекционно-педагогической поддержки (с учителем-олигофренопедагогом). «Ритмика» как учебный предмет изучается детьми с умственной отсталостью в 1—4 классах только в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки, что обусловлено недостаточной сформированностью двигательных навыков у таких детей, замедленным темпом выполнения упражнений. Логопедические занятия проводят учителя-логопеды, занятия ЛФК — преподаватели физической культуры, развитие психомоторики и сенсорных процессов осуществляют педагоги-психологи на индивидуальных коррекционных занятиях. Факультативные занятия вариативной части учебного плана вынесены за сетку расписания. Приведем пример составления учебного плана для учеников 4 класса с нарушением интеллекта (табл. 3).

Таблица 3

**Примерный учебный план для детей, обучающихся по программам для учреждений VIII вида (4 класс)**

Образовательная область	Предмет	Кол-во часов (по классам)		
		в неделю	в общеобразоват. классе	в классе коррекц.-пед. поддержки
<b>Инвариантная часть</b>				
Филология	Чтение и развитие речи	4	2	2
	Письмо и развитие речи	5	2	3
Математика	Математика	6	3	3
Искусство	Музыка и пение	1	1	—
	ИЗО	1	1	-

Окончание табл. 3

Образовательная область	Предмет	Кол-во часов (по классам) •		
		в неделю	в общеобразоват. классе	в классе коррекц.-пед. поддержки
Физическая культура	Физическая культура	2	2	—
Технология	Трудовое обучение	4	2	2
<b>Вариативная часть</b>				
Коррекционный курс	Развитие устной речи на основе изучения предм. и явлений окружающей действительности	2	1	1
Ритмика	Ритмика	1		1
<b>Шк. компонент</b> Обязательные занятия по выбору	— Твоя Вселенная — Введение в краеведение	2	2	
Обязательная нагрузка		28	16	12
ЛФК		1		
Развитие психомотор, и сенсор, процессов		2		
Логопедические занятия		3		

Обучение детей с речевыми нарушениями осуществляется согласно требованиям образовательных программ<sup>1</sup> (табл. 4). Образовательная область «Филология» в начальных классах по программам для С(К)ОУ V вида содержит коррекционный лингвистический курс «Произношение», который преподают учителя-логопеды (в первом классе — 3 ч, во втором — 2 ч) только в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки.

<sup>1</sup> Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида для детей с ТНР. М., 1997.

Таким образом, учебные планы образовательного учреждения соответствуют региональному базисному учебному плану и уставу образовательного учреждения при 5-дневной рабочей неделе в первых классах и 6-дневной рабочей неделе во 2—11 классах. Вариативная часть учебных планов обуславливается составом учащихся в интегрированных классах с отклонениями в развитии и продолжительностью их обучения в школе.

Учебные планы готовит заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы совместно с руководителем ПМПк. Планы утверждаются директором школы и согласовываются в районном (а в условиях городского подчинения — городском) управлении образования в начале каждого учебного года.

Приведем пример структурной организации урока в общеобразовательном классе, где осуществляется совместное обучение детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников.

Таблица 7

Структура урока при внутренней дифференциации

Этапы урока	Методы и приемы	Организация работы по общеобразовательной программе	Организация работы по программе для С(К)ОУ VII вида
Орг. момент	Словесный (слово учителя)	Общий для всех детей класса	
Проверка домашнего задания	Словесный (беседа), практический (работа с учебником, по карточкам)	Фронтальный опрос. Проверка и взаимопроверка	Индивидуальная проверка
Повторение изученного материала	Словесный (беседа), практический (работа с учебником, по карточкам)	Беседа, письменное и устное выполнение упражнений	Работа по карточкам
Подготовка к восприятию нового материала	Словесный (беседа)	Беседа	Беседа по вопросам, соответствующим уровню развития детей, обучающихся по данной программе

Этапы урока	Методы и приемы	Организация работы по общеобразовательной программе	Организация работы по программе для С(К)ОУ VII вида
Изучение нового материала	Словесный (беседа), практический (работе с учебником, по карточкам)	Объяснение нового материала	Объяснение нового материала (обязательно с опорой на наглядность и работой над алгоритмом выполнения задания)
Закрепление изученного	Словесный (беседа), практический (работа с учебником, по карточкам)	Выполнение упражнений. Проверка	Работа над усвоением нового материала (работа по алгоритму). Выполнение упражнений из учебника и работа по карточкам
Итог урока	Словесный (беседа)	Общий для всех детей класса	
Инструктаж по выполнению домашнего задания	Словесный (слово учителя)	Уровень домашнего задания для детей с нормальным развитием	Уровень домашнего задания для детей с особенностями в развитии

Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются темы в программах обучения детей с разными образовательными потребностями, как усвоили ученики предыдущий материал, какой этап обучения берется за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль за знаниями, умениями и навыками). Если у всех учеников в классе общая тема, то изучение материала идет фронтально и учащиеся получают знания того уровня, который определен их программой. В качестве примера в Приложении 6 представлены конспекты уроков. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков проводятся на разном дидактическом материале, подобранном для каждого учащегося индивидуально (карточки, упражнения из учебника или учебного пособия, тексты на доске, алгоритмы).

Если на уроке изучается разный программный материал и совместная работа невозможна, то в этом случае он выстраивается по структуре уроков малокомплектных школ: учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с психофизическими нарушениями в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного. Затем для закрепления нового материала учитель дает классу самостоятельную работу, а в это время занимается с группой учащихся с особенностями в развитии (проводит анализ выполненного задания, оказывает индивидуальную помощь, дает дополнительное объяснение и уточняет задания, объясняет новый материал). Такое чередование деятельности учителя общеобразовательного класса продолжается в течение всего урока. При необходимости он может использовать для объяснения непонятных или трудноусваиваемых моментов содержания программного материала инструкционные карточки, в которых изложен алгоритм действий школьника, различные задания и упражнения. Такой прием обучения применяется в том случае, когда учитель не может уделять много времени учащимся с умственной недостаточностью и вынужден весь урок контролировать остальной класс из-за сложности темы по типовой общеобразовательной программе для детей с нормальным психофизическим и интеллектуальным развитием.

При обучении учеников, имеющих нарушения интеллекта, в общеобразовательном классе учитель нуждается в адресном (прежде всего рассчитанном на учеников) дидактическом обеспечении урока и учебного процесса в целом. Педагоги и учителя-дефектологи составляют *учебно-методические и дидактические комплекты*. В приложениях 7 и 8 представлены примеры комплектов, по которым осуществляется образовательный процесс в интегрированных общеобразовательных классах первой ступени образования. Аналогично составляются учебно-методический и дидактический комплекты для обучения учащихся с разным уровнем умственной недостаточности, речевой патологией, сенсорными нарушениями на второй ступени школьного образования, т. е. в 5—9 классах. Обеспечение учебниками и учебными пособиями учеников и учителей осуществляется так: родители совместно с учителями заранее определяют комплект учебников для каждого класса и в течение летних каникул библиотекарь школы приобретает необходимую литературу.

Составление учебных планов, продуманное использование учебно-методического и дидактического обеспечения позволяют осуществлять образовательную интеграцию, обеспечивать условия для получе-

ния знаний учениками с разными образовательными потребностями. Задания контрольных, проверочных и творческих работ должны соответствовать уровню развития учащихся и оцениваться согласно требованиям учебной программы.

Создание условий для осознания каждым учеником своей личностной значимости, обеспечение возможностей для его самореализации и самосовершенствования в процессе обучения, стимуляция активности детей в досуговой деятельности, особенно вне стен образовательного учреждения, — важнейшие направления интегрированного обучения. Их особенности будут рассмотрены ниже.

#### ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ КЛАССА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья усваивают сложные для восприятия темы по специальным (коррекционным) образовательным программам в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки с учителем-дефектологом. Организация деятельности классов коррекционно-педагогической поддержки определена Положением о классах коррекционно-педагогической поддержки учащихся с отклонениями в развитии (Приложение 9).

В классе коррекционно-педагогической поддержки учитель-дефектолог на одном уроке объединяет в группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи, из нескольких классов одной параллели. Например, в первом классе вторым уроком по расписанию стоит математика. Из всех классов первой параллели ученики, обучающиеся по программе для детей с задержкой психического развития, объединяются в так называемый класс коррекционно-педагогической поддержки, в котором работает олигофренопедагог, используя специальные приемы и методы работы. По такому же принципу организуется работа учителя-дефектолога со школьниками с нарушением интеллекта и речевыми нарушениями. В это время с остальными учащимися общеобразовательного класса занимается учитель общеобразовательного класса.

В конце каждого урока ученики получают домашнее задание. Если ребенок обучался в классе коррекционно-педагогической поддержки, то задание на дом задает учитель-дефектолог, если в общеобразовательном классе, — то учитель, который ведет в нем занятия. В зависимости от сложности изучаемой темы объяснение домашнего задания носит индивидуальный или фронтальный характер. При предъявле-

нии общего задания в общеобразовательном классе дается единый инструктаж. Проверка домашнего задания проводится по очереди или совместно, это зависит от сложности заданий для самостоятельной домашней работы. Оценивается оно с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика. Контрольные работы по предметам «Русский язык», «Математика», а также творческие работы (сочинения, изложения) для детей с нарушениями познавательной и речевой деятельности проводятся на уроках в классе коррекционно-педагогической поддержки или на индивидуальных коррекционных занятиях с учителем общеобразовательного класса.

Ученики с задержкой психического развития изучают в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки следующие учебные дисциплины: «Математика», «Русский язык», «Чтение», «Ознакомление с окружающим миром», «Ритмика». При этом количество часов, которое отводится на их изучение, с каждым годом обучения уменьшается. Например, в первом классе соотношение учебных занятий составляет 1 : 2, т. е. 7 ч занятий в общеобразовательном классе и 14 ч — в классе коррекционно-педагогической поддержки. В третьем классе соотношение распределения нагрузки составляет 3 : 1, т. е. 19 ч в общеобразовательном классе и 6 ч — в классе коррекционно-педагогической поддержки.

Школьники с умственной отсталостью в классах коррекционно-педагогической поддержки изучают такие учебные предметы, как «Математика», «Чтение и развитие речи», «Письмо и развитие речи», «Трудовое обучение», «Развитие речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности», «Социально-бытовая ориентировка». Количество учебных часов, которое отводится на дисциплины «Трудовое обучение», «Социально-бытовая ориентировка», «История Отечества», с каждым годом увеличивается; количество учебных часов на предметы «Математика», «Письмо и развитие речи» не изменяется и соответствует учебному плану С(К)ОУ VIII вида. Так, для учащихся с нарушением интеллекта количество часов учебных занятий в четвертом классе распределяется между общеобразовательным классом и классом коррекционно-педагогической поддержки в соотношении 16 : 12, а в восьмому классу соотношение учебных часов становится 14 : 23.

Учебные занятия в общеобразовательном классе, в классе коррекционно-педагогической поддержки и коррекционные занятия отражены в общешкольном расписании, в индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутах, составленных специалистами для каждого ребенка (см. с. 149 данного пособия).

Таблица 8

Нормы оценок по математике (1—4 классы)

Отметка	Программы общеобразовательной школы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи	Программы общеобразовательных учреждений: коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный и 1—4 классы
«5»	Нет ошибок	Нет ошибок	Уровень выполнения требований значительно выше удовлетворительного: отсутствие ошибок как по текущему, так и по предыдущему учебному материалу; не более 1 недочета	Нет ошибок
«4»	1-2 негрубые ошибки	1—2 негрубые ошибки	Уровень выполнения требований выше удовлетворительного: наличие 2—3 ошибок или 4—6 недочетов по текущему учебному материалу; не более 2 ошибок или 4 недочетов по пройденному материалу	2—3 негрубые ошибки
«3»	2-3 ошибки, 3-4 негрубые ошибки, но ход решения задачи верен	2—3 ошибки, 3—4 негрубые ошибки, но ход решения задачи верен	Достаточный минимальный уровень выполнения требований, предъявляемый к конкретной работе, не более 4—6 ошибок или 10 недочетов по текущему учебному материалу; не более 8 недочетов по пройденному материалу	Решены простые задачи, но не решена составная или решена одна из двух составных задач, хотя и с негрубыми ошибками, правильно выполнена большая часть других заданий

Отметка	Программы общеобразовательной школы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи	Программы общеобразовательных учреждений: коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный и 1—4 классы
«2»	Более 4 грубых ошибок, не решена задача	Более 4 грубых ошибок, не решена задача	Уровень выполнения требований ниже удовлетворительного; наличие более 6 ошибок или 10 недочетов по текущему материалу; не более 5 ошибок или более 8 недочетов по пройденному материалу	Выполнено не менее половины заданий, не решена задача
«1»	Задание не выполнено	Полностью не усвоил программный материал		Не выполнил задания, не приступал к решению задачи
Примечания		Негрубыми ошибками считаются: — незначительные неточности в формулировках и использовании лексики; в процессе вычислений допустил отдельные несущественные ошибки и сам их исправил; — в ходе решения задачи недостаточно точные пояснения при правильном решении задачи;	Ошибки: — незнание или неправильное применение свойств, правил, алгоритмов, существующих зависимостей, лежащих в основе выполнения задания или используемых в ходе его выполнения; — неправильный выбор действий; — неверные вычисления в случае, когда цель задания — проверка вычислительных умений и навыков; — пропуск части математических действий, влияющих на получение правильного ответа;	Негрубыми ошибками считаются: — ошибки, допущенные в процессе списывания числовых данных (искажение, замена); — ошибки, допущенные в процессе списывания знаков арифметических действий; — нарушение в формировании вопроса (ответа) задачи;

		— неточности в процессе практической деятельности по измерению и черчению (необходимо учитывать особенности развития ручной моторики учащихся)	— несоответствие выполненных измерений и геометрических построений заданным параметрам. Недочеты: — неправильное списывание данных; — ошибки в записи математических терминов; — неверные вычисления в случае, когда цель задания не связана с проверкой вычислительных умений и навыков; — наличие записи действий; — отсутствие ответа к заданию или ошибки в записи ответа	— нарушение в правильности расположения записей, чертежей; — небольшая неточность в измерении и черчении
--	--	--	---	---

Отметка	Программы общеобразовательной школы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи	Программы общеобразовательных учреждений: коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы
«5»	Правильно выполнены все задания	Правильно выполнены все задания	Правильно выполнены все задания
«4»	Правильно выполнены не менее $\frac{3}{4}$ задания	Правильно выполнены не менее $\frac{3}{4}$ задания	Задание выполнено полностью, но допущена одна ошибка
	Выполнено не менее половины задания	Выполнено не менее половины задания	Задание выполнено полностью или задание выполнено полностью, но при двух ошибках
	Не выполнено больше половины задания	Выполнено менее половины задания	К заданию ученик не приступал
	Не сделано ни одно задание	Выполнены неправильно все задания или не выполнены совсем	1

Таблица 11

## Критерии оценивания письменных работ учащихся начальной школы

Отметка	Программы общеобразовательной школы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи	Программы общеобразовательных учреждений: коррекционно-развивающее обучение (VII вид). Начальные классы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный и 1—4 классы
«5»	Не ставится при трех исправлениях, но при одной негрубой ошибке можно ставить	Нет орфографических ошибок; допустимо 1 исправление и 1—2 дисграфические ошибки	Нет ошибок	Нет ошибок
«4»	Допущены 2 орфографические и 2 пунктуационные ошибки или 1 орфографическая и 3 пунктуационные	Допущены 1—3 орфографические ошибки и не более 2—3 дисграфические ошибки	Допущены 1—2 орфографические ошибки	Допущены 1—3 ошибки
«3»	Допущены 3—4 орфографические и 4 пунктуационные ошибки или 5 орфографических	Допущены 5—6 орфографических ошибок и не более 4—5 дисграфических ошибок	Допущены 3—5 ошибок	Допущено 4—5 ошибок
«2»	Допущены 5—8 орфографических ошибок	Допущены 8—9 орфографических ошибок и более 4 дисграфических ошибок	Допущено более 5 ошибок	Допущены 6—8 ошибок
«1»	Допущено более 8 орфографических ошибок			Допущено более 8 ошибок



Отметка	Программы общеобразовательной школы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи	Программы общеобразовательных учреждений: коррекционно-развивающее обучение (VII вид): начальные классы	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный и 1—4 классы
	<p><i>Ошибкой в диктанте</i> следует считать: — нарушение правил орфографии при написании слов; — пропуск и искажение букв в словах; — замену слов; — отсутствие знаков препинания в пределах программы данного класса; — неправильное написание слов, которые не проверяют правилом (списки таких слов даны в программе каждого класса) <i>За ошибку в диктанте не считаются</i>: — ошибки на те разделы орфографии и пунктуации, которые ни в данном классе, ни в предшествующих классах не изучались (такие орфограммы учителю следует оговорить с учащимися перед письменной работой, выписать трудное для них по написанию слово на доске);</p>	<p>К числу <i>дисграфических (специфических) ошибок</i> относятся: — смешение и замены букв, звуки которых сходны по акустическому признаку, по способу и месту образования; — ошибки по графическому сходству; — нарушение структуры слова (пропуски, добавления или перестановки отдельных слогов или частей слова)</p>		

	<p>— единичный пропуск точки в конце предложения, если первое слово следующего предложения написано с заглавной буквы; — единичный случай замены одного слова без искажения смысла <i>За одну ошибку в диктанте считаются</i>: — два исправления; — две пунктуационные ошибки; — повторение ошибок в одном и том же слове. <i>Негрубыми ошибками</i> считаются следующие: — повторение одной и той же буквы в слове; — недописанное слово; — перенос слова, одна часть которого написана на одной строке, а вторая опущена; — дважды записанное одно и то же слово в предложении; — 2 негрубые ошибки = 1 ошибке. <i>Однотипные ошибки</i>: первые три однотипные ошибки = 1 ошибке, но каждая следующая подобная считается за отдельную ошибку. При <i>трех поправках</i> оценка снижается на 1 балл</p>			
--	---	--	--	--

тозного лечения; отслеживание изменений в состоянии учащихся в процессе обучения, дозирование допустимой нагрузки; консультирование родителей и педагогов по вопросам сохранения здоровья детей с отклонениями в развитии.

2. *Психологическое направление* ведет специальный педагог-психолог, владеющий методами нейропсихологического и психологического обследования детей с отклонениями в развитии (с этой целью используются кабинеты педагогов-психологов, комната релаксации для учащихся школы). Деятельность педагога-психолога направлена на сохранение психического здоровья каждого ученика, интегрированного в общеобразовательный класс.

В школе целесообразно иметь несколько педагогов-психологов. Они проводят обследование детей, изучают познавательную и личностную сферы, участвуют в разработке и составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи и школы; занимаются индивидуальной и подгрупповой коррекционно-психологической работой с учащимися школы; осуществляют динамическое психолого-педагогическое изучение школьников; консультируют родителей, учителей школы, а также всех лиц, заинтересованных в процессе обучения, воспитания и последующей социализации детей с отклонениями в развитии.

3. *Социально-педагогическое направление*. Подобное сопровождение осуществляет социальный педагог, владеющий методами социально-педагогического обследования учащихся и их семей, теоретическими и практическими знаниями по оказанию педагогической помощи школьникам и их семьям в решении вопросов социализации и адаптации.

Специфика деятельности социального педагога заключается в том, что он является координатором всех линий взаимодействия специалистов и семьи, направленных на максимально эффективную помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Он отслеживает наличие преемственности между школой и семьей, участвует в изучении учащихся с разным уровнем психофизического развития и составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ; консультирует родителей по вопросам формирования адекватного социального поведения и воспитания ребенка в семье; изучает социальные условия развития и воспитания ребенка в семье; взаимодействует с педагогами, специалистами служб социальной защиты, благотворительными организациями по вопросам оказания социальной помощи учащимся школы. Социальный педагог несет персональ-

ную ответственность за выполнение индивидуальной коррекционно-образовательной программы, за соблюдение и корректировку индивидуального коррекционно-образовательного маршрута и режима. Кроме того, он занимается вопросами социальной защиты учащихся с особенностями в развитии; выявляет интересы, потребности, трудности в общении со сверстниками, отклонения в поведении и своевременно оказывает им социальную помощь.

4. *Педагогическое направление*. В реализации данного направления главная роль отводится учителю-дефектологу. Он проводит и координирует коррекционно-педагогическую работу с детьми, имеющими нарушения психофизического развития и обучающимися в условиях социально-образовательной интеграции.

Учитель-дефектолог изучает познавательную деятельность ребенка; определяет уровни усвоения школьниками разных разделов образовательной программы, определяет возможности каждого ребенка в овладении учебным материалом; рекомендует тип образовательной программы для обучения детей; планирует (совместно с другими специалистами) и организует целенаправленную социально-педагогическую интеграцию детей с особенностями развития в общеобразовательную школу; координирует коррекционную психолого-педагогическую и медицинскую помощь детям; на основе использования достижений науки способствует обеспечению полноценного интеллектуального развития учащегося на каждом возрастном этапе; консультирует учителей, социального педагога по вопросам организации коррекционно-педагогического процесса и взаимодействия всех учащихся класса, помогает определить содержание и методику проведения уроков в общеобразовательном классе; проводит фронтальные и индивидуальные занятия со школьниками, имеющими отклонения в развитии.

Именно учитель-дефектолог отслеживает результативность усвоения ребенком рекомендованной ему программы, он же информирует специалистов о необходимости ее корректировки, замедления темпов прохождения учебных тем или, наоборот, о возможности обучения ребенка только в условиях общеобразовательного класса без работы в классе коррекционно-педагогической поддержки.

5. *Логопедическое направление* обеспечивает учитель-логопед, чья деятельность направлена на устранение речевых нарушений у ребенка с особенностями психофизического развития и совершенствование его речевой и коммуникативной деятельности.

В обязанности учителя-логопеда входит проведение диагностики речевого развития учащихся; формирование банка коррекционных и диагностических методик; осуществление плановой коррекционной

работы с целью создания ситуации успеха в освоении программного материала по русскому языку, чтению и развитию речи; преодоление имеющихся речевых нарушений; участие в разработке и реализации индивидуальных коррекционных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, направленных на обеспечение полноценного включения в учебную деятельность; проведение консультативной и просветительской работы в пределах своей компетенции; отслеживание речевого развития учащихся. Учитель-логопед проводит групповые, подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия, охватывающие всю языковую систему школьников. Для закрепления изучаемого материала в различных видах деятельности он привлекает педагогов и родителей.

*Педагоги дополнительного образования* (кружок хорового пения, фольклора, народных танцев, декоративно-прикладного творчества и др.) изучают компенсаторные возможности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, участвуют в составлении индивидуальных программ развития; выявляют творческие способности учащихся, создают условия, способствующие их развитию; проводят индивидуальные, подгрупповые и фронтальные коррекционные занятия с учениками общеобразовательного класса; консультируют родителей по вопросам развития творческих способностей детей в условиях семьи.

В обязанности *инструктора по физической культуре* входит решение вопросов сохранения и укрепления здоровья учащихся, их физического развития; пропаганда здорового образа жизни, планирование, подготовка и проведение общих спортивных праздников, досугов и развлечений; коррекция имеющихся нарушений двигательной сферы учеников; оказание консультативной помощи родителям в вопросах физического воспитания, развития и оздоровления ребенка в семье; регулирование физической нагрузки школьников совместно с медицинскими работниками. Он проводит индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия со всеми учениками общеобразовательных классов, учитывая их психофизические возможности и индивидуальные особенности.

Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми и подростками, отстающими в развитии, включает все необходимое для социальной адаптации детей и коррекции двигательных нарушений. При этом приходится учитывать возможности каждого ребенка с ОВЗ и соответствие предлагаемых им нагрузок. Важно как можно раньше начать коррекционное воздействие и определить продолжительность этой работы, время ее завершения, а также перспективы самостоятельной жизни ребенка с отклонениями в развитии в социуме.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что к основным задачам профессиональной деятельности специалистов, осуществляющих психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, относятся следующие:

- анализ ситуации развития ребенка, выявление причин школьной дезадаптации;
- содействие личностному развитию учащихся с разным уровнем психофизического развития;
- преодоление и профилактика вторичных отклонений в психическом и социальном развитии детей;
- создание ситуации успеха и прогнозирование позитивных перспектив для ребенка и членов его семьи;
- оказание помощи родителям в вопросах обучения и воспитания;
- оказание помощи педагогам в гармонизации отношений между членами педагогического коллектива, учителями и учащимися.

Большую роль в коррекционной работе играет семья, в которой ребенок воспитывается и влиянию которой он постоянно подвергается. В выстраивании позитивных внутрисемейных отношений весьма роль всех специалистов службы сопровождения. Они помогают формировать у родителей адекватное восприятие собственного ребенка, следят за тем, чтобы в семье складывались доброжелательные детско-родительские отношения, помогают устанавливать разнообразные социальные связи и соблюдать требования, принятые в общеобразовательной школе. Создание условий для саморазвития каждого ребенка невозможно без желания и умения учителей и специалистов коррекционного образования проектировать его развитие и обучение, позволяющее каждому ученику быть успешным.

#### РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коррекционно-воспитательная работа в условиях интеграции предполагает, наряду с коррекцией психических функций и познавательного развития, интенсивное накопление детьми социального опыта, его постоянное обогащение и обобщение, формирование умения выстраивать межличностные отношения в классе. Совместное обучение в полной мере не решает всех вопросов взаимодействия здоровых детей и их сверстников с отклонениями в развитии. У каждого ребенка с психофизическими нарушениями должен накапливаться свой собственный опыт выстраивания социальных отношений. Крайне

важно, чтобы он научился осознавать собственную индивидуальность, чувствовать личную ответственность за свои поступки и деятельность, свое поведение, имел свою точку зрения. Подготовка таких детей к независимой, самостоятельной жизни в общеобразовательном учреждении возможна, если все учащиеся вовлечены в совместную внеклассную, внеурочную деятельность, в которой они могли бы проявить свои лучшие личностные качества и реализовать творческие способности. Для этого в школе необходимо развивать систему дополнительного образования. Можно организовать студию (в рамках которой дети с особенностями в развитии будут заниматься хоровым пением, народными и бальными танцами), спортивные секции (баскетбольная, спортивной борьбы, легкой атлетики, художественной гимнастики), кружки по интересам (театральный, декоративно-прикладного творчества). Искусство — универсальный способ освоения каждым человеком окружающего мира. Свой внутренний мир ребенок с ОВЗ может выразить в движении, рисунке, поделке, эмоциональном исполнении песни, что подчас ему трудно сделать на учебных и коррекционных занятиях. Творчество способствует формированию у детей с ОВЗ коммуникативных навыков, влияет на становление мотивации развивающейся личности, обеспечивает стремление к познанию, помогает обобщить имеющий социальный опыт. Занятия пением, музыкой и танцами воздействуют и на физиологические процессы, развивают дыхательную, артикуляционную и двигательную системы организма. Кроме того, школьникам оказывается психолого-педагогическая помощь и поддержка в индивидуальном развитии. В результате происходит не только коррекция имеющихся отклонений, но и создается и развивается пространство детского психологического благополучия и комфорта.

Чтобы процессы адаптации и социализации протекали успешно, выбирать направление дополнительного образования необходимо с учетом возрастных и индивидуальных возможностей школьника, пожеланий ребенка и его родителей. Выбор того или иного кружка, секции должен быть добровольным, отвечать интересам и внутренним потребностям ребенка, но при этом следует обязательно учитывать рекомендации психоневролога и педиатра.

Для каждого ученика исходя из его индивидуальных способностей составляется индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, расписание учебных и коррекционных занятий. В целом деятельность системы дополнительного образования отражена в Приложении 10.

Рассматривая вопросы интегрированного обучения, нельзя обойти стороной проблемы детей с нормативным темпом развития. Какие условия должны быть созданы в школе при совместном обучении нормально развивающихся учеников с детьми, имеющими те или иные ограничения в функционировании систем жизнедеятельности? Проблема это решаемая, однако экспериментально глубоко не исследованная. Можно предположить, что этих детей также нужно заинтересовать развернутыми коррекционно-педагогическими услугами, развитой системой дополнительного образования.

Обобщая результаты практического внедрения различных форм организации учебно-воспитательного процесса и работы службы психолого-медико-педагогического сопровождения, нужно отметить, что образовательная и коррекционно-педагогическая помощь учащимся с психофизическими нарушениями при интегрированном обучении может считаться эффективной лишь при условии:

- обогащения детского кругозора, формирования обобщенных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности;
- повышения уровня общего развития и коррекции индивидуальных вторичных отклонений в развитии;
- формирования навыков социально-нравственного поведения, обеспечивающего успешную адаптацию к школьным условиям (осознания новой социальной роли ученика, выполнения обязанностей, ответственного отношения к учебе, соблюдения правил поведения на уроке, правил общения и др.);
- формирования учебной мотивации и учебных навыков;
- развития личностных компонентов познавательной деятельности (познавательной активности, самостоятельности, произвольности психических процессов, преодолении интеллектуальной пассивности);
- укрепления соматического и психического здоровья ребенка (предупреждение перегрузок, эмоциональных срывов; создание климата психологического комфорта, обеспечение успешности учебной деятельности в ее фронтальной и индивидуальной формах; физическое закаливание и совершенствование тела);
- организации благоприятной социальной среды, которая обеспечит соответствующее возрасту общее развитие ребенка, стимуляцию его познавательной деятельности, коммуникативных функций речи, активное воздействие на формирование интеллектуальных и практических умений;
- постоянного и комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения специалистов ПМПк;

реакционной работы специалистов службы сопровождения и вместе с ними апробируют индивидуальные коррекционные программы, в которых отражается специфика организации психолого-педагогического сопровождения детей с разным уровнем развития. Особо заинтересованы в реализации индивидуальных коррекционно-образовательных программ учителя начального звена. Все они привлекаются к работе методических объединений. План работы методобъединения должен быть сверстан на год и утвержден директором школы. Для учителей начальных классов проводятся психологические тренинги, организуемые специалистами службы сопровождения. Это и тренинги коммуникативных навыков, и тренинги новаторской педагогической деятельности, и тренинги личностного роста.

Доказано, что педагог, занимающийся с проблемными детьми, интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников, должен особое внимание уделять постоянной *работе над собой*. Не просто преодолеть внутреннее сопротивление к контактам с нетипичными детьми. На начальных этапах молодые педагоги даже боятся взять их за руку, а ведь им придется утешать детей, стимулировать и поощрять, а в некоторых случаях ухаживать за ними, прикасаться к лицу (при постановке звуков). И при этом не избежать телесных контактов. Работа над своим профессиональным ростом и личностными качествами — непереносимое условие для педагога, участвующего в интеграции. Большую помощь молодым педагогам могут оказать педагоги-наставники. Они знают, как на практике решить многие проблемы, связанные с развитием, воспитанием и обучением школьников с разным уровнем развития. Их мнение, советы и поддержка просто необходимы молодым учителям, только начинающим свой профессиональный путь. Существенно помочь могут специалисты службы психолого-педагогического сопровождения. Они присутствуют на уроках, уточняют психологические особенности учеников с отклонениями в развитии, дают рекомендации учителю по выстраиванию отношений с классным коллективом, таким образом постепенно вовлекая педагога в интегрированное обучение, «поворачивая» его лицом к ученикам с ограниченными возможностями здоровья. Интеграция без учителей высокой профессиональной подготовки просто невозможна.

Отдельным вопросом в работе педагогического коллектива стоит проблема *комплектования классов* в системе интегрированного обучения. Чтобы разрешить ее, необходимо налаживать тесное сотрудничество с педагогами и воспитателями близлежащих детских садов, с членами районной (окружной) и городской (областной) ПМПК. Учителя школы должны интересоваться, какие дошкольники придут в первый

класс, каков уровень их интеллектуального потенциала, чтобы уяснить в каком направлении выстраивать систему дополнительного образования и комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения. Педагогические коллективы детских садов комбинированного и компенсирующего видов, как правило, обеспокоены тем, как их выпускники адаптируются к новым условиям школьного обучения, кто продолжит начатые в дошкольном образовательном учреждении мероприятия по развитию и воспитанию подрастающего поколения. Такой взаимный интерес к дальнейшему образованию и воспитанию выпускников детских садов обозначил ряд общих моментов взаимовыгодного сотрудничества в вопросах планирования коррекционно-педагогических мероприятий, консультирования родителей и воспитателей групп по организации комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения.

Для самостоятельного существования в современном социуме важно воспитать культурную, зрелую личность, способную прожить свою жизнь ярко и разнообразно. А для этого ребенка необходимо научить жить в обществе разных людей, уметь достойно проживать разные жизненные ситуации. В специальной (коррекционной) школе, классе или группе даже самые лучшие учителя не могут в одиночку создать условия, обеспечивающие подлинную социализацию детей. Только в смешанном коллективе, состоящем из разных по личностным, психологическим, поведенческим признакам детей и взрослых, ребенок с психофизическими нарушениями усваивает разнообразное ролевое поведение, участвует в различных социальных контактах, приобретает навыки автономии и самостоятельности, необходимые ему в последующей жизни. От слаженности работы всего педагогического коллектива в решении вопросов обучения, воспитания и сопровождения в конечном итоге зависит эффективность развития и обучения каждого ребенка, интегрированного в общеобразовательную среду.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В последнее время в отечественной науке и практике достаточно внимания уделяется освещению вопросов взаимодействия школы и семьи, особенно важно это для организации интегрированного обучения, успех которого во многом зависит от умело организованной психолого-педагогической поддержки детей и грамотно выстроенных взаимоотношений педагогов школы с родителями. Педагогическая под-

держка нужна родителям, которые могут сомневаться в правильности избранного пути обучения своего ребенка совместно с обычными детьми, а также их детям для психологической и социальной адаптации в детском коллективе. В семье ребенок с психофизическими нарушениями проводит значительную часть времени, в ней он должен получать безусловную, щедрую, постоянную поддержку и помощь. Только при благоприятной ситуации развития в семейных условиях можно считать правильным выбор формы интегрированного обучения. Однако следует помнить, что даже при хорошей ситуации в семье необходима помощь школы в осознании тех нравственных ценностей и норм общежития, которые должны стать определяющими в общении людей.

Сегодня не является секретом, что в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, существуют особые взаимоотношения. Американский ученый У. Бронфенбреннер, говоря об особенностях современных семей, утверждает, что существует такое понятие, как «отчуждение». Оно характеризует и многие российские семьи, в том числе те, в которых воспитываются проблемные дети. Неблагоприятная семейная обстановка складывается из-за эмоционального отторжения родителями своего ребенка, низкого материального уровня жизни таких семей, занятости родителей на работе, негативного восприятия ребенка ближайшим социумом. Как считает ученый, причиной отчуждения является дезорганизация семьи. Отчуждение зарождается не в самой семье, а в том обществе, которое ее окружает, в тех жизненных обстоятельствах, с которыми ей приходится сталкиваться, воспитывая своего ребенка. Обстоятельства его возникновения самые разные: отсутствие своевременной медицинской помощи, недостаток материальных средств, распад семьи, алкоголизм ее членов, отсутствие постоянного места работы у родителей. Постепенно ребенок становится отверженным, не понятым и не принятым до конца своими родителями. Он не оправдывает их надежд и ожиданий, не удовлетворяет их социальных запросов. Ребенок переходит в разряд второсортных, неполноценных. Семья ребенка с особенностями психофизического развития, как правило, имеет более низкий социальный статус, чем обычные семьи, и дети не всегда чувствуют себя в ней комфортно. Родители счастливы, когда рождается желанный и здоровый ребенок, и несчастны, если рождается проблемный малыш. Отец и мать ищут виноватых в случившемся, обвиняя друг друга и родственников, испытывают чувство беспомощности, обреченности, безысходности. В результате семья начинает разрушаться: уходит один родитель, чаще отец, нарушаются взаимоотношения между ее членами, так как все семейные проблемы связывают с появлением больного ребенка.

Как следствие незнания истинных возможностей и способностей ребенка в семьях формируется неадекватное отношение к нему. Некоторые родители недооценивают перспективы своих детей, иногда просто не понимают и не осознают, на что способен их ребенок. Другие, напротив, переоценивают возможности ребенка. В таких семьях родители не способны правильно воспитать ребенка, что в дальнейшем сказывается на образовании, трудоустройстве детей, на создании ими собственных семей и их материальном обеспечении.

Психологи выделяют несколько типов не правильного воспитания, существующих в семьях с проблемными детьми. Наиболее распространенными являются:

1. *Непримятие.* Оно возникает, когда рождение малыша было нежелательным для родителей, не сбылись ожидания половой принадлежности ребенка, отсутствует душевный контакт, наблюдается эмоциональная депривация.

2. *Гиперопека.* Родители видят в ребенке самое лучшее и стараются соблюдать рекомендации «идеального» воспитания. Ребенок дисциплинирован, исполнительен, но в то же время его подавляет авторитет родителей, его желания, потребности и эмоции не принимаются им, но не внимание.

3. *Тревожно-мнительное воспитание.* Такое воспитание характерно для семьи с единственным ребенком; родителей не покидает чувство страха за его здоровье и психическое развитие. Ребенку передается это чувство, и он с недоверием относится к окружающим.

4. *Невмешательство.* К ребенку в семье с таким видом воспитания относятся нейтрально. Школа обучает, формирует, научает, а семья выступает в роли пассивного наблюдателя. Родители работают, у них свои заботы и интересы, а детьми они практически не занимаются. Ребенок растет положительным, независимым, но ему не хватает активной помощи родителей, их сочувствия, сопереживания.

Какой бы тип семейного воспитания и какие семейные отношения ни были характерны для семьи, воспитывающей ребенка с психофизическими нарушениями, такой ребенок нуждается в специализированной помощи педагогов и психологов, так как его «особые» психофизические характеристики не позволяют ему быть таким, как все. В каждом ребенке, в том числе и с отклонениями в развитии, заложены способности, которые можно развивать, раскрывать и поддерживать.

Работа с семьей по оказанию педагогической поддержки предполагает несколько этапов:

1) подготовка педагогов школы к взаимодействию с родителями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии;

2) проведение психолого-педагогической диагностики психофизического развития учащихся с отклонениями в развитии с согласия родителей;

3) ознакомление родителей с результатами диагностических мероприятий;

4) изучение социальных условий семьи и характера детско-родительских отношений;

5) ознакомление родителей с содержанием коррекционно-педагогической поддержки в условиях образовательного учреждения;

6) консультирование родителей по оказанию коррекционно-педагогической помощи своим детям в домашних условиях;

7) включение родителей в процесс реализации коррекционно-образовательной программы воспитания, обучения и развития ребенка;

8) вовлечение родителей в систему школьных внеклассных мероприятий;

9) повышение педагогической компетентности родителей, воспитание социальной толерантности.

Для профилактики негативных тенденций в восприятии собственного ребенка и формирования правильных установок на процесс совместного обучения целесообразно перед началом учебного года провести с родителями будущих первоклассников *родительское собрание*. На нем представители администрации (в лице директора, его заместителей и специалистов службы сопровождения) расскажут о специфике организации образовательного процесса, об особенностях формирования классов, о возможностях досуга, о направлениях взаимодействия семьи и школы. Таким образом, родители с первых дней пребывания детей в школе получают информацию о том, что в одном классе могут учиться разные дети. Их внимание обращается на наполняемость классов, на наличие в школе специалистов коррекционного и дополнительного образования, а также на то, какие преимущества получают дети при интегрированном обучении.

Родителей обычных детей предупреждают о том, что в их классе есть «особые» дети, поэтому следует соблюдать деликатность при обсуждении вопросов совместного обучения, подбирать слова и фразы, комментируя способности учеников класса, уважительно относиться ко всем родителям. Такого рода встреча позволяет снять сложные проблемы организационного периода и избежать напряженных отношений, которые могут возникнуть между родителями вследствие незнания и недопонимания отдельных обстоятельств организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Основой взаимодействия родителей в общеобразовательном классе является их отношение к его ученикам как к сообществу будущих граждан, из которого никто не исключен, в котором каждого ребенка воспринимают как личность с его индивидуальными особенностями и способностями к развитию.

С первого дня пребывания в школе ребенка с психофизическими нарушениями и его семью курируют *педагоги службы сопровождения*. Специалисты приглашают родителей на заседания ПМПк, предоставляют каждому родителю информацию о созданных психолого-педагогических условиях для совместного обучения. Родители узнают о педагогическом коллективе школы, о наличии в ней кабинетов для оказания дополнительных коррекционно-образовательных услуг, знакомятся со своими правами и обязанностями. Подчеркивается, что успехи детей во многом будут определяться мерой родительского участия в процессе совместного обучения и помощью в удовлетворении специальных образовательных потребностей своих детей, их социальных нужд.

Социальный педагог или врач консилиума систематически проводят беседы с родителями. Они рассказывают о возможных поведенческих реакциях ребенка и дают рекомендации по оказанию педагогической помощи в таких ситуациях. От умело организованной первоначальной работы зависит, сложатся ли партнерские отношения между школой и родителями, станут ли последние равноправными участниками образовательного процесса, который выстраивается с учетом родительских пожеланий и их личного участия в интеграции. Родителям сообщают контактные телефоны заместителя директора и педагогов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, по которым в экстренных ситуациях можно связаться с ними.

На семинарах, консультациях, практических занятиях педагоги учат родителей выстраивать правильные взаимоотношения со своими детьми, что является важным фактором успешного развития ребенка. Правильные взаимоотношения означают, что родители сосредоточиваются на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки, помогают ему поверить в собственные силы, предупреждают об ошибках и советуют, как их избежать, поддерживают при неудачах.

Поддерживать ребенка — значит верить в него, понимать и принимать его таким, какой он есть. При этом взрослый должен пользоваться теми словами, которые имеют воздействие на ребенка, «работают» на формирование у него положительной самооценки, чувства собственного достоинства. Взрослый должен демонстрировать свою веру в

ребенка, помогать ему обрести уверенность в том, что ему под силу справиться с любыми задачами и достичь успеха. Специалисты консилиума учат родителей педагогической грамотности, повышают их общую психологическую культуру; без этого эффективность их усилий может быть сведена к нулю. Родителей приходится убеждать в прописных истинах, что дети с особенностями психофизического развития все разные, но есть то, что их всех объединяет: они способны чувствовать, переживать, быть благодарными и любящими, честными, трудолюбивыми и порядочными. Это такие же люди, как все, только с некоторыми особенностями, но и с ними обычные дети могут играть, жить, трудиться, общаться, находить согласие и взаимопонимание.

На консультациях и заседаниях ПМПк родители узнают об особой значимости создания для ребенка ситуации успеха в учебе, трудовой деятельности, общении со сверстниками. Родители детей с психофизическими нарушениями усваивают, что главным в обучении их детей является формирование социально-бытовой компетенции, представлений об окружающем мире, о правилах взаимодействия с окружающими людьми. Они получают конкретные рекомендации по развитию ребенка, привлекаются к участию в составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ для учащихся и к оценке их результативности. Аргументируется избранная стратегия и тактика, которая может не совпадать с желаемой. Случаются ситуации, когда родители не согласны с предлагаемыми мероприятиями коррекционно-педагогической поддержки, тогда педагоги школы разъясняют им необходимость выбора того или иного воздействия, изменения формы или содержания коррекционного сопровождения. Совместное обсуждение проблем содействует взаимопониманию, осознанию трудностей и перспектив коррекционно-образовательной работы.

Выстраивая взаимодействие с родителями, педагоги применяют как групповые, так и индивидуальные формы работы. Не стоит пренебрегать таким широко известным видом взаимодействия, как *ежемесячные родительские собрания по возрастным параллелям*. Эффективность их проведения напрямую зависит от уровня подготовки специалистов к организации собрания и от правильной оценки места и роли предлагаемой темы в целостной структуре коррекционно-педагогической работы. Привлечение в качестве выступающих врачей, учителей-дефектологов, социальных работников, ученых и практиков повышает значимость таких собраний для родителей, а систематичность проведения вырабатывает привычку их посещать. Время и место проведения собрания должно быть четко оговорено, например последняя пятница каждого месяца. А тематика собраний, согласованная со всеми специалистами школь-

ного учреждения, — вывешена на стенде, посвященном работе с родителями. На родительских собраниях целесообразно демонстрировать фрагменты видеозаписи проводившихся с детьми уроков и занятий, сопровождая их комментариями специалистов, приводить конкретные примеры из жизни детей в школе. При этом нужно помнить, что сотрудник учреждения может похвалить конкретного ребенка, но отрицательный факт, особенно публично, сообщается всегда без указания фамилий реальных участников события. В завершение каждого родительского собрания необходимо давать конкретные рекомендации, которые понятны родителям с разным уровнем родительской мотивации и реально ими выполнимы. Кроме того, рекомендуется несколько раз в год (2—3) проводить *общие родительские собрания* для обсуждения насущных проблем образовательного учреждения в целом.

Наряду с родительскими собраниями, хорошо зарекомендовали себя *индивидуальные консультации* специалистов и педагогов. Индивидуальное консультирование проходит в несколько этапов. На каждом этапе реализуются собственные задачи и используются соответствующие приемы.

1. Задача первого этапа — создать доверительные, откровенные отношения с родителями, особенно с теми, кто отрицает возможность и необходимость сотрудничества. С этой целью используется такая форма индивидуального консультирования, как беседа. Ее содержание определяется задачами этапа. Первая беседа непродолжительна по времени, недопустима прямая или косвенная критика действий родителей, выражение сомнения в их педагогической компетентности. Любой намек на неодобрение действий родителей может спровоцировать у них сильные защитные реакции и закроет путь для откровенного обсуждения всех проблем, имеющихся у ребенка.

2. Следующий этап индивидуального консультирования проводится по итогам всестороннего обследования ребенка. На втором этапе проводится:

- подробное обсуждение общего состояния психического развития ребенка, а также характера, степени и причин выявленных трудностей, осторожно обсуждаются перспективы его развития, а внимание родителей сосредоточивается на их возможностях в оказании помощи ребенку;
- разъяснение конкретных мер помощи ребенку с учетом специфики имеющегося у него нарушения, объяснение необходимости участия родителей в общей системе коррекционной работы;
- обсуждение проблем родителей, их отношения к трудностям ребенка, Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы



домашних заданий, управлять их и своим эмоциональным состоянием, адаптировать ребенка к окружающей среде и готовить к самостоятельной жизни. В результате у родителей формируется реальный образ ребенка, в семье создается положительный микроклимат. Работа школы с родителями способствует формированию у них убеждения, что они не должны уповать на чудодейственную помощь специалистов. Многие зависят от их собственной деятельной позиции, умения действовать грамотно, не опускать руки перед трудностями, а находить резервы, открывая новые возможности у себя и у ребенка. Родителей постепенно подводят к мысли, что главное — сделать ребенка максимально адаптированным к современным социальным условиям, развить у него самостоятельность, подготовить его к независимой, автономной жизни и сделать хоть немного счастливее.

Особенность взаимодействия школы и родителей в условиях интегрированного обучения в том, что последним отводится центральная роль в принятии решений о том, какая коррекционно-педагогическая помощь необходима ребенку. Их информируют, с ними советуются, на их участии настаивают, их помощь принимается безусловно. Ребенок с отклонениями в развитии, вовлеченный в интегрированное обучение, имеет разнообразные потребности, удовлетворение которых требует тщательной координации действий школы и семьи.

\* \* \*

Осуществление коррекционно-педагогической поддержки детей в условиях многокомпонентной модели социально-образовательной интеграции предполагает соблюдение следующих условий:

1) материально-техническое и учебно-методическое оснащение образовательного учреждения, позволяющее осуществлять интегрированное обучение детей с разными образовательными потребностями (нормально развивающиеся школьники, дети с ЗПР, дети с легкой умственной отсталостью, с тяжелыми нарушениями речи и др.);

2) изучение типовых образовательных программ и специальных (коррекционных) образовательных программ, разработку вариативных учебных планов, календарно-тематических планов, позволяющих осуществлять совместное обучение детей с разными образовательными способностями; составление расписания учебных и коррекционных занятий, отражающего все стороны учебно-воспитательного процесса и взаимодействия специалистов, осуществляющих психолого-медико-педагогическое сопровождение;

3) наличие в образовательном учреждении педагогических и медицинских кадров, способных осуществлять и поддерживать интегриро-

ванное обучение: врач-педиатр, фельдшер, врач-невролог, врач-психотерапевт, учителя-олигофренопедагоги — не менее 2 чел., педагогипсихологи — не менее 2 чел., учителя-логопеды — не менее 3 чел., социальные педагоги - не менее 2 чел., учителя начальных классов, владеющие основами коррекционной педагогики;

4) в списочном составе класса не должно быть более 25 учеников, среди которых от 1 до 5 школьников с умственной недостаточностью одной нозологической группы — либо ЗПР или легкая умственной отсталость; либо 3—5 — при нарушениях речевого развития;

5) создание дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение детей с проблемами в развитии: памятки, алгоритмы, опорные таблицы, индивидуальные карточки и др.;

6) разработка и внедрение ПМПк вариативных индивидуальных программ развития учащихся, интегрированных в общеобразовательный класс;

7) постоянное повышение психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива и родителей;

8) привлечение родителей к участию в учебно-воспитательном процессе и психолого-педагогическом сопровождении;

9) создание психотерапевтической среды для детей с проблемами в развитии в условиях общеобразовательного учреждения.

Внутренними условиями для осуществления интегрированного обучения являются:

1) учет соматического состояния здоровья учеников с разным уровнем психофизического развития;

2) учет особенностей познавательной деятельности обучающихся с проблемами в развитии;

3) учет готовности образовательного учреждения к реализации моделей и программ интегрированного обучения;

4) осуществление комплексного и постоянного психолого-медико-педагогического сопровождения учеников с сенсорными нарушениями, умственной недостаточностью, нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими отклонениями в развитии специалистами ПМПк;

5) создание возможностей для получения коррекционно-педагогической поддержки учащимися с нормативным темпом развития и помощи со стороны профильных специалистов по тем проблемам, которые возникают у детей в процессе обучения;

6) подбор педагогических кадров, способных осуществлять интегрированное обучение детей с разными образовательными потребностями;

7) создание положительного психологического климата в интегрированном общеобразовательном классе и в семейном окружении детей, интегрированных в среду нормально развивающихся сверстников;

8) установление тесных взаимосвязей между учителем, учеником, родителями, специалистами службы сопровождения, заинтересованными в положительных результатах интегрированного обучения.

Завершая рассмотрение многокомпонентной модели организации интегрированного обучения детей с отклонениями в психофизическом развитии, резюмируем главное. Такая модель предполагает наличие в учреждении четырех блоков социально-образовательной интеграции.

1. В рамках *общеобразовательного блока* обучающиеся с проблемами в развитии изучают доступные им предметы общеразвивающего цикла в условиях класса своих нормально развивающихся сверстников. Например, дети с ЗПР и умственной отсталостью в условиях общеобразовательных классов изучают изобразительное искусство, ОБЖ, занимаются физкультурой, музыкой, пением и трудом.

2. В условиях *классов специальной коррекционно-педагогической поддержки* дети с проблемами в развитии изучают базовые предметы по программам для С(К)ОУ учреждений V, VII, VIII и других видов. Для детей с умственной недостаточностью это такие предметы, как математика, русский язык / письмо и развитие речи, чтение / чтение и развитие речи, трудовое обучение, ритмика.

3. Третий блок — это *комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение* всех обучающихся, интегрированных в систему общеобразовательной школы, реализуемое с учетом составленных индивидуальных учебно-коррекционных маршрутов и программ.

4. Четвертый — *развивающий блок* обеспечивается всей *системой дополнительного образования*, наличие которой необходимо для учреждения, приступившего к реализации данной модели социально-образовательной интеграции.

Принимая во внимание принципы, направления и условия организации интегрированного обучения, коррекционно-педагогическая поддержка должна осуществляться по трем линиям.

1. *Образовательная линия* заключается в особой подаче учебного материала и связана с развитием всех сторон личности ребенка: акцент делается на овладение им знаниями, формирование навыков поведения, трудовой подготовке и создание условий для самореализации учащихся. Коррекционное воздействие в ходе этой работы осуществляется в процессе специальной организации обучения и

воспитания, оно направлено на ослабление последствий первичного нарушения развития, сглаживание негативных особенностей их пред-метно-практических и познавательных действий, на снижение проявлений асоциальных явлений.

2. *Коррекционное сопровождение* включает оказание специальной помощи — логопедические и психологические занятия, психотерапевтическое воздействие, специальное педагогическое сопровождение, оздоровительные мероприятия и профилактическое медикаментозное лечение.

3. *Социальное развитие* должно обеспечивать формирование у детей положительных взаимоотношений со взрослыми и нормально развивающимися одноклассниками и эмоциональных привязанностей. Работа специалистов заключается в предотвращении возникновения у детей чувства неуспешности, неадекватной самооценки в процессе совместной деятельности и общении, отслеживании и прогнозировании дальнейшей самореализации учащихся с проблемами в развитии. Не обходимо отработать разнообразные формы взаимодействия школы и семьи. Для этого можно использовать консультативно-коррекционные занятия, семинары, тренинги, беседы, родительские собрания, посещения семьи педагогами школы. В работе с родителями важно сформировать у них представление о собственном ребенке как о личности, имеющей свое, особенное восприятие окружающего мира и мировоззрение.

Интегрированное обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья целесообразно реализовывать в следующей последовательности:

1) проведение скрининг-диагностики всех детей, поступивших в общеобразовательную школу с целью выявления потенциальной «группы риска», анализ социальной ситуации развития ребенка и его семьи;

2) выделение из потенциальной группы риска учащихся с низким темпом познавательной активности, проведение индивидуального педагогического изучения ребенка;

3) изучение документации и первичное обследование детей с ограниченными возможностями здоровья, направленными районной (окружной) или городской (областной) ПМПК для прохождения обучения в условиях интегрированных классов; комплектование классов по параллелям;

4) разработка индивидуальных программ, выбор образовательного маршрута для каждого ученика с проблемами в развитии;

5) реализация индивидуальных программ, работа по преодолению трудностей в обучении специалистами психолого-медико-педагогиче-

ского сопровождения, родителями и учителями через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы каждым участником интегрированного обучения;

б) включение родителей в работу по осмыслению коррекционно-педагогического процесса и своего места в нем;

7) отслеживание результативности оказания коррекционно-педагогической поддержки учащимся с разным уровнем психофизического развития.

В ходе обучения важно ориентировать педагогический коллектив на внимательное отношение к определенным *критериям*, которые позволяют оценить эффективность интегрированного обучения. Среди них важнейшими являются следующие:

1) успешность овладения образовательной программой учащимися с отклонениями в развитии;

2) отсутствие пропусков занятий учащимися без уважительной причины;

3) положительная динамика психосоматического здоровья и снижение заболеваемости учеников, интегрированных в среду нормально развивающихся сверстников;

4) наличие у детей с ограниченными возможностями здоровья друзей среди одноклассников;

5) активное участие детей в кружках и секциях дополнительного образования;

б) участие родителей в процессе сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья и в жизни их класса;

7) участие детей в коллективных видах детской деятельности в учебное и внеурочное время.

#### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

1. Раскройте особенности организации интегрированного обучения в условиях социально-образовательной интеграции.

2. Сформулируйте и обоснуйте дидактические принципы, значимые для организации интегрированного обучения детей с нарушениями в развитии в среде своих нормально развивающихся сверстников.

3. В чем специфика обучения детей с нарушениями в развитии в условиях общеобразовательных классов и в классах коррекционно-педагогической поддержки?

4. Охарактеризуйте вариативную часть учебного плана, рассчитанного на детей, обучающихся по программам для учреждений VII вида (1 — 4 классы).

5. Опишите алгоритм составления календарно-тематического планирования для интегрированного обучения детей с нарушениями в развитии.

6. Раскройте содержание основных направлений коррекционно-педагогической помощи детям, интегрированным в общеобразовательную школу.

7. Каковы функциональные обязанности каждого специалиста, принимающего участие в сопровождении детей с психофизическими нарушениями в условиях интегрированного обучения?

8. В чем заключаются особенности взаимодействия образовательного учреждения и родителей в осуществлении интегрированного обучения?

### ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ В СИСТЕМЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Школьный психолого-медико-педагогический консилиум — это объединение специалистов разного профиля, занимающихся развитием, обучением и адаптацией детей с особенностями развития по разным направлениям и осуществляющих контроль за результативностью своей деятельности. Его цель — создание системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с психофизическими нарушениями в условиях общеобразовательного класса.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает следующие виды работ:

- профилактика;
- » диагностика — индивидуальная и групповая (скрининг);
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- » развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей;
- экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

В состав консилиума входят: руководитель консилиума (человек, имеющий специальное — дефектологическое — высшее образование), врач-педиатр, врач-психиатр (на договорной основе), учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог. На заседания консилиума приглашаются учителя общеобразовательных классов, учителя классов коррекционно-педагогической поддержки, родители (или лица, их заменяющие) учащихся школы, заместители директора по учебно-воспитательной работе и курирующие начальное и среднее звено школы.

Деятельность консилиума определяется нормативными документами по организации интегрированного обучения и Положением о школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме (Приложение 11). Методическое руководство работой ПМПк осуществляет районная (окружная), городская (областная) ПМПк.

### ПРИНЦИПЫ, НАПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Специалисты ПМПк должны руководствоваться следующими принципами психолого-медико-педагогического сопровождения.

1. *Непрерывность.* Ребенок с отклонениями в развитии испытывает потребность в получении помощи специалистов до тех пор, пока проблемы его обучения, развития и адаптации не будут решены или не будет выбран подход к их решению.

2. *Комплексность.* Этот принцип требует согласованной работы всей команды специалистов сопровождения, разделяющих общие взгляды, понимающих сущность проблем в развитии ребенка, владеющих методологическими основами проведения диагностической и коррекционной работы.

3. *Индивидуальный подход,* предполагающий определение тех детей, которые больше всех нуждаются в помощи специалистов, подбор специальных методик и приемов для оказания специальной помощи.

4. *Системное сопровождение.* Оно предполагает разработку индивидуальных коррекционно-образовательных программ для каждого ученика с особенностями в развитии, поступившего в образовательное учреждение. Эти программы направлены на преодоление трудностей в обучении, развитии и воспитании ребенка. В реализации индивидуальных программ принимают участие все специалисты с первого дня выявления проблем и до того момента, когда ребенок самостоятельно сможет решать их или действовать по намеченному плану.

ПМПк организует свою деятельность по следующим направлениям.

1. Проведение *организационных мероприятий* по осуществлению скрининг-диагностики всеми специалистами консилиума, значимой для всех детей, поступивших в школу с целью выявления потенциальной группы риска.

2. Выделение из потенциальной группы риска тех учащихся, у которых есть психофизические нарушения. Проведение *индивидуальной диагностики* и определение сущности проблем ребенка.

3. *Разработка индивидуальных коррекционно-образовательных программ* для каждого ученика с особенностями в развитии, выбор образовательного маршрута.

4. *Реализация индивидуальных программ сопровождения,* преодоление трудностей в обучении, определение направлений консультативной деятельности.

5. *Отслеживание результативности* психолого-медико-педагогического сопровождения.

По данным направлениям каждый специалист (логопед, психолог, дефектолог, социальный педагог) работает в соответствии со своей специализацией. Нагрузка членов консилиума может составлять 10—20 ч в неделю, в том числе: часы общей (все специалисты) и индивидуальной диагностики (один специалист проводит профильную диагностику), время заседаний консилиума, часы коррекционной работы, аналитической работы (оформление документации), посещение уроков, время методической работы.

### Алгоритм деятельности членов ПМПк

Деятельность специалистов консилиума по индивидуальному сопровождению детей с особенностями развития в условиях общеобразовательного пространства условно предполагает несколько этапов.

- Сбор информации о ребенке, зачисленном в школу; проведение первичной диагностики соматического, психического, социального здоровья.
- Анализ полученной информации, определение количества детей, нуждающихся в медицинской и специальной педагогической помощи, конкретизация помощи для каждого ученика (логопедическая, психологическая, социальная, медицинская, комплексная).
- Совместная разработка рекомендаций для ребенка, родителей, педагогов школы; составление индивидуальной комплексной учебно-коррекционной программы, которая отражает все направления коррекционной работы, необходимой для ученика (деятельность педагога-психолога, учителя общеобразовательного класса, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, врачей, социального педагога и родителей).
- Составление индивидуального коррекционно-образовательного маршрута и режима.
- Консультирование всех участников индивидуального психолого-медико-педагогического сопровождения о путях, способах и методах решения проблем ребенка.
- Решение проблем ребенка и семьи, т. е. выполнение рекомендаций всеми участниками сопровождения образовательного процесса.
- Анализ выполнения рекомендаций всеми членами службы сопровождения (выявление положительной или отрицательной динамики: что получилось? что не удалось выполнить? почему?).

Каждую четверть специалисты консилиума отслеживают качество обучения школьников, усвоение ими учебного материала, для этого проводятся самостоятельные и контрольные работы. ■ Составление и корректировка дальнейшего перспективного индивидуального плана развития ребенка.

Заседания консилиума проводятся два раза в неделю, на них члены консилиума собираются в полном составе. Не менее 1—2 раз в неделю обсуждаются проблемы каждого ребенка, интегрированного в среду нормально развивающихся сверстников. У каждого школьника есть свой куратор, который информирован о взаимоотношениях в семье и особенностях семейного воспитания. Он отслеживает успеваемость ребенка по всем предметам, знает результаты выполнения контрольных и самостоятельных работ. Детей с умственной недостаточностью и сенсорными нарушениями курируют учителя-дефектологи, детей с речевой патологией — учителя-логопеды, детей с явлениями школьной дезадаптации и нарушениями поведения — психологи. На каждого куратора приходится не более 7—10 подопечных. Для индивидуального сопровождения используются: тестирование, анкетирование и опрос родителей, педагогов и детей, наблюдение, беседа, анализ учебных работ и школьной документации.

Все специалисты, принимающие участие в сопровождении ребенка, следят за выполнением санитарно-гигиенического и лечебно-педагогического режима, за своевременным выполнением лечебно-оздоровительных мероприятий. Они контролируют соответствие учебной нагрузки индивидуальным возможностям ребенка, составляют и вносят коррективы в расписание учебных и коррекционных занятий, следят за тем, чтобы он полноценно питался, своевременно отдыхал, получал физиотерапевтическое лечение, массаж, медикаментозное лечение и т. д.

### СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ КОНСИЛИУМОВ

Как указывалось выше, ПМПк работает по различным направлениям, поэтому тематика его заседаний различна. Соответственно различают и несколько видов консилиумов:

1) *диагностический* (на нем анализируются результаты диагностического обследования ребенка каждым специалистом и даются рекомендации по его дальнейшему сопровождению);

2) *аналитический* (посвящается анализу результативности коррекционной работы с ребенком и при необходимости корректировке образовательного маршрута и режима обучения);

3) *проблемный* (на него приглашается учитель, и команда специалистов обсуждает проблемы, возникшие в обучении, воспитании ребенка с целью выработки рекомендаций для педагога);

4) *методический* (нацелен на подготовку материалов для проведения консультации, самообразование, повышение уровня профессиональной компетентности специалистов);

5) *итоговый* (проводится по итогам обучения детей в конце четверти, в конце учебного года).

Рассмотрим каждый из этих видов более подробно.

**Диагностический консилиум** - вид коллегиальной деятельности специалистов, нацеленной на изучение психофизиологических и медико-социальных особенностей развития каждого ребенка, поступившего в школу. В начале, середине и конце учебного года диагностический консилиум проводится по результатам углубленного обследования ребенка и в расширенном составе. Основываясь на нормативных документах, все специалисты дают краткую характеристику каждому обследованному ребенку по своему профилю деятельности. Заметим, что диагностическое обследование должно быть проведено специалистом индивидуально до заседания консилиума и с учетом результатов групповой скрининг-диагностики. Свою диагностическую работу специалист консилиума выстраивает по следующему плану.

#### План обследования учащихся специалистами консилиума

1. Анализ жалоб родителей, учителей. Оценка трудностей в обучении	
<i>Время выполнения:</i> — в адаптационный период; — в процессе обучения в школе	<i>Исполнители:</i> социальный педагог, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, специалисты консилиума
2. Сбор анамнестических данных, беседы с родителями, анализ документации для определения формы диагностики	
<i>Время выполнения:</i> до обследования ребенка	<i>Исполнители:</i> социальный педагог, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, специалисты консилиума
3. Обследование ребенка: — общая диагностика (для выяснения причин школьной неуспеваемости, выявление нарушений психофизического развития); — индивидуальная диагностика (конкретизация имеющихся нарушений)	
<i>Время выполнения:</i> в процессе обучения в школе	<i>Исполнители:</i> социальный педагог, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, специалисты консилиума

4. Экспресс-анализ результатов обследования, первичное консультирование родителей и учителей при условии выяснения всех причин школьной неуспеваемости в ходе диагностики	
<i>Время выполнения:</i> после первичного знакомства с ребенком 2—6 раз в год	<i>Исполнители:</i> социальный педагог, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, специалисты консилиума
5. Комплексный анализ диагностических данных. Формулирование психолого-медико-педагогического заключения	
<i>Время выполнения:</i> 3 раза в год	<i>Исполнители:</i> социальный педагог, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, специалисты консилиума
6. Составление рекомендаций по обучению. Прогнозирование зоны ближайшего развития	
<i>Время выполнения:</i> 3—6 раз в год	<i>Исполнители:</i> социальный педагог, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, специалисты консилиума

Каждый специалист должен быть основательно подготовлен к заседанию консилиума и уметь квалифицированно изложить коллегам ту часть психолого-педагогической информации, за которую он отвечает. Так, например, врач доводит до сведения коллег анамнестические данные о ребенке и результаты обследования его психосоматического здоровья; педагог-дефектолог сообщает об уровне подготовленности ребенка к обучению, степени сформированности его учебных навыков, а также о тех коррекционно-развивающих мероприятиях, которые были предложены ребенку на этапе дошкольного детства; учитель-логопед характеризует речевой статус ребенка; социальный педагог характеризует ситуацию в семье ребенка. Ниже предлагается *примерный план выступления специалистов* на заседании консилиума.

1. Дата проведения обследования и характер поведения на нем ребенка.
2. Перечисление применяемых методик обследования.
3. Общие выводы и заключения по обследованию;
  - а) определение сохранных функций;
  - б) определение нарушенных функций.
4. Основные направления предлагаемой ребенку коррекционной работы;
  - а) использование сохранных функций;
  - б) коррекция нарушенных функций.

5. Рекомендуемые направления и содержание консультативной и просветительской работы с родителями и учителями.

По результатам диагностических мероприятий на консилиуме для каждого ребенка составляется *коррекционно-образовательный маршрут*.

#### План составления индивидуального коррекционно-образовательного маршрута

1. Изучение проблем, возникших в обучении ребенка, выявление нарушений психофизического развития, комплексная диагностика	
<i>Время выполнения:</i> — адаптационный период (1—2 недели пребывания в школе) — в процессе обучения в школе	<i>Исполнители:</i> учитель, учитель-логопед, педагог-психолог; учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, врач, учитель-дефектолог
2. Сбор анамнестических данных; изучение документации (рекомендации ЦДК, карта из поликлиники, тетради, рисунки, аппликации); беседы с родителями	
<i>Время выполнения:</i> 1—3 раза в четверть; 1—2 раза в год	<i>Исполнители:</i> врач, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог
3. Заседание консилиума, анализ результатов обследования, вероятностный прогноз развития. Составление индивидуальной коррекционно-образовательной программы, маршрута	
<i>Время выполнения:</i> 1 раз в четверть определяется учебная еженедельная нагрузка: — в общеобразовательном классе; — в классе коррекционно-педагогической поддержки; — в системе коррекционных кабинетов; — в системе дополнительного образования	<i>Исполнители:</i> специалисты консилиума, родители, учителя, зам. директора по УВР
4. Составление индивидуального коррекционно-образовательного режима	
<i>Время выполнения:</i> 1—2 раза в четверть определяется учебная ежедневная нагрузка	<i>Исполнители:</i> специалисты консилиума, родители, учителя, зам. директора по УВР
5. Рекомендации учителям общеобразовательных классов и родителям по оказанию педагогической и медицинской помощи в домашних условиях, в школе	
<i>Время выполнения:</i> 1—2 раза в четверть	<i>Исполнители:</i> специалисты консилиума, учителя

6. Контроль за выполнением составленного индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, режима	
<i>Время выполнения:</i> 1—3 раза в неделю	<i>Исполнители:</i> социальный педагог, учитель, родители, специалисты консилиума
7. Заседание консилиума. Анализ обучения учащихся с особенностями в развитии; изменение индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, режима	
<i>Время выполнения:</i> 1—2 раза в четверть	<i>Исполнители:</i> специалисты консилиума, родители, учителя, зам. директора по УВР

*Аналитический консилиум* нацелен на углубленное изучение информации о ребенке, собранной в ходе обучения и психолого-медико-педагогического сопровождения. Регулярность проведения данного типа консилиума гарантирует полноту, системность и целенаправленность оказываемой ребенку помощи. Во время этого консилиума происходит не только обмен информацией, но и заполнение различной учетно-отчетной документации, индивидуальных карт, анализируются контрольные и самостоятельные работы, выполненные детьми.

Особое внимание уделяется сопоставительному анализу детских работ, выполненных в разных условиях обучения — в ходе групповой и индивидуальной работы, в общеобразовательном классе и в классе коррекционно-педагогической поддержки, а также на занятиях с профильными специалистами. При анализе контрольных работ специалисты выделяют причины ошибок, дифференцируют их, обсуждают методы и приемы коррекционной работы.

Отметим еще раз, что все дети, нуждающиеся в различных видах коррекционно-развивающей помощи, имеют своего персонального куратора, осуществляющего наблюдение и контроль за успешностью продвижения конкретного ребенка по образовательному маршруту и динамикой его развития. Предпочтительнее назначать куратором того специалиста, кто более часто контактирует с ребенком и в рамках чьей компетенции находится ведущее нарушение, выявленное у ребенка. Так, например, куратором ребенка с фонетико-фонематическими нарушениями речи может быть учитель-логопед, а если ребенок находится в социально неблагополучных условиях воспитания и развития, то, несмотря на имеющиеся нарушения в познавательной сфере, его куратором целесообразно назначить социального педагога.

К аналитическому консилиуму все специалисты готовятся по следующему *плану*.

1. Характеристика первичного психолого-медико-социального статуса ребенка.
2. Рекомендованные ученику форма, сроки и режим проведения коррекционной работы.
3. Результат коррекционного воздействия (в виде необходимого и достаточного количества срезов) по всем разделам индивидуальной комплексной учебно-коррекционной программы:
  - а) положительные результаты;
  - б) отрицательные результаты;
  - в) эмоциональное состояние (психологический комфорт).
4. Корректировка индивидуальной коррекционной образовательной программы:
  - а) содержание;
  - б) форма.
5. Общие выводы по результатам обучения и коррекционного воздействия:
  - а) положительные результаты;
  - б) отрицательные результаты;
  - в) заключения специалистов.
6. Игровая коррекционная программа на период школьных каникул!
7. Рекомендации членам семьи по оказанию педагогической помощи в домашних условиях.

На аналитических консилиумах специалисты составляют очный профиль, в шести сегментах которого графически отражается уровень развития ребенка. Такой профиль заполняется каждым учащегося с проблемами в развитии два раза в год и соотносится с подобными же профилями, заполненными ранее. Это позволяет отследить динамику и эффективность предложенных ребенку коррекционно-педагогических мероприятий и всего образовательного маршрута в целом (рис. 2).

В первом сегменте профиля врач консилиума фиксирует медицинскую группу здоровья ученика (1, 2, 3, 4). Она определяется после изучения медицинской карты, беседы с ребенком и родителями.

Второй сегмент заполняется олигофренопедагогом и отражает по пятибалльной шкале уровень овладения учеником знаниями, умениями и навыками (ЗУНы) по образовательной программе по результатам контрольных работ по математике, диктантов, списываний, чтения и пересказа текстов, ответов на вопросы по содержанию прочитанного.

В третьем сегменте учитель-логопед раскрывает состояние речевого развития по следующим позициям: 1) артикуляционная моторика, 2) звукопроизношение, 3) фонематические процессы, 4) слоговая

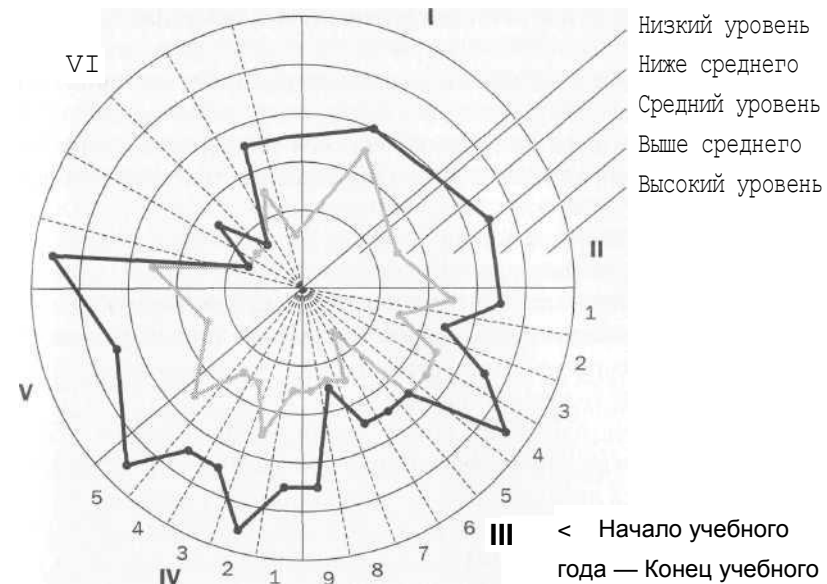


Рис. 2. Оценочный профиль развития различных сторон психоматического состояния учащихся с отклонениями в развитии

структура слова, 5) словарь, 6) грамматический строй речи, 7) связная речь, 8) письмо, 9) чтение.

В четвертом сегменте педагог-психолог графически показывает состояние познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка в соответствии с предложенными уровнями по следующим параметрам: 1) характеристика общей осведомленности, 2) внимания, 3) памяти, 4) мышления, 5) эмоционально-волевой сферы.

В пятом сегменте отражается состояние социальной адаптации (выполнение правил поведения в школе, участие в жизни класса, посещаемость занятий); он заполняется социальным педагогом.

В шестом сегменте фиксируется уровень успешности овладения средствами дополнительного образования. Его характеризуют педагоги дополнительного образования и персональный куратор, который должен быть осведомлен о занятиях ребенка не только в школьных кружках и секциях, но и в иных учреждениях дополнительного образования.

Когда все точки расставлены специалистами, они соединяются в ломаную линию. Первые показатели в профиль развития (светлая ломаная линия, вносятся специалистами службы психолого-медико-педагогического сопровождения после 15 сентября. В это время на основа-



нии приказа директора все сотрудники ОУ проводят с детьми «входные» диагностические мероприятия. В конце года на этой же схеме снова фиксируются показатели психосоматического состояния обучающегося (ломаная линия рисуется уже другим цветом - для наглядности). Сравнение этих линий позволяет четко проследить динамику развития ребенка в различных аспектах (здоровье, обученность, социализация).

Представленный на рисунке 2 профиль отражает позитивную динамику ребенка в усвоении образовательной программы (2-й сегмент), улучшение состояния его артикуляционной моторики и звукопроизношения на фоне слабого развития лексики и навыков грамотного письма (3-й сегмент). Четвертый и пятый сегменты характеризуются значительной годовой динамикой.

Нужно отметить, что результативность обучения каждого ребенка с ОВЗ обсуждается на аналитическом консилиуме не реже четырех раз в год. При этом вся документация по результатам обсуждения является конфиденциальной, хранится в кабинете руководителя консилиум; и частично может быть предоставлена родителям по их запросу и учителям с разрешения родителей.

*Проблемный консилиум* проводится либо по запросу родителей, либо по просьбам учителей, столкнувшихся с различными проблемами в развитии, поведении или общении ребенка. На его заседаниях происходит живое, непосредственное общение всех участников образовательного процесса, испытывающих затруднения в организации учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей работы или психолого-педагогического сопровождения «особого» ребенка. Проблемы могут быть самыми разными: от вопросов здоровья, обучения, поведения ребенка до разрешения конфликтных ситуаций, взаимного непонимания и урегулирования различных споров в семье и школе.

Как показывает опыт, наиболее частыми запросами учителей для проведения проблемного консилиума являются определение причин школьной неуспешности ребенка и оказание ему квалифицированной помощи специалистами службы сопровождения. Родителей больше беспокоят вопросы оценивания знаний детей по образовательным программам, дозирование учебной нагрузки ребенка с психофизическими нарушениями и его ежедневное индивидуальное расписание. К специалистам консилиума родители приходят для решения конфликтных ситуаций, связанных с развитием и поведением ребенка в семье и школе, с просьбой об оказании коррекционной помощи детям, не имеющим психофизических нарушений, но испытывающим трудности в обучении, и др. Довольно часто за помощью к специалистам службы сопровождения обра-

щаются учителя обычных классов, желающие получить информацию по тому или иному вопросу дидактики и поддержки нормально развивающихся школьников. Кроме того, члены консилиума могут порекомендовать нормально развивающемуся учащемуся необходимые коррекционные мероприятия или образовательные услуги специалистов службы сопровождения как в рамках данного учреждения, так и вне его.

Консультации для родителей и учителей многих специалистов необходимы для того, чтобы они могли оказать ребенку разностороннюю помощь. При этом и родители, и учителя должны быть уверены, что получают исчерпывающие рекомендации профессионалов разного профиля, даже разбирая одну ситуацию или актуальную для них проблему.

*Методический консилиум* направлен на повышение уровня профессиональной компетентности всех специалистов, участвующих в его работе. Он проводится не реже одного раза в месяц. Особое значение такой консилиум имеет в том случае, если мало узких специалистов одного профиля (например, 2 учителя-дефектолога, 1 психолог, 3 учителя-логопеда). Их работа не укладывается в рамки профессиональной деятельности методических объединений, существующих в школе (учителей начальных классов, предметников или педагогов дополнительного образования). Функциональные обязанности специалистов службы сопровождения многообразны, а их деятельность нуждается в достаточно широком методическом обеспечении. Во-первых, это связано с тем, что в ней они исходят не из образовательной программы, которая разработана учеными и методистами иного профиля, а из конкретных образовательных потребностей и возможностей детей. Именно коллегиальное обсуждение реалий и перспектив развития ребенка помогает разработать для него адекватный образовательно-воспитательный маршрут, индивидуальную программу развития, обосновать ее методическое сопровождение и даже подготовить дидактические пособия, учитывая при этом уровень готовности и возможности проблемного ребенка. Во-вторых, совместная деятельность специалистов службы сопровождения позволяет создать комплексную систему работы, нацеленную на повышение психологической грамотности педагогов общеобразовательного профиля и расширяющую их профессиональную компетентность в плане работы с детьми, имеющими разный уровень психофизического развития и различные образовательные потребности.

Приведем пример рекомендаций педагогам, разработанных специалистами службы сопровождения, для организации коррекционно-педагогической работы с ученицей 9 класса, имеющей ЗПР церебрально-органического генеза и неярко выраженные нарушения опорно-двигательного аппарата.

Психолого-медико-педагогический консилиум в системе интегрированного обучения 137

## Рекомендации учителям по организации учебной деятельности ученицы 9 класса Галины А.

1. Соблюдение охранительного режима:

- игнорирование отрицательных поступков;
- переключение на другой вид деятельности, если возникают затруднения;
- ровный спокойный, доброжелательный тон учителя на уроке;
- дозирование учебной нагрузки;
- положительная оценка не только успехов, но и прилежания.

2. Поэтапное формирование деятельности:

- постановка доступных целей;
- дозирование учебной нагрузки;
- выполнение заданий по частям или с использованием заданного внешнего алгоритма.

3. Оценивание ответов на уроке с учетом имеющихся речевых и психических нарушений.

4. Опора на сохранные анализаторы.

5. Темп деятельности на уроке для учащейся должен быть снижен.

6. Проведение дополнительной словарной работы на каждом уроке, проговаривание заданий вслух.

Необходимое направление деятельности специалистов службы сопровождения, участвующих в методическом консилиуме, — разработка мероприятий, направленных на просветительскую работу с родителями. Специалисты разрабатывают алгоритм взаимодействия с родителями и готовят наглядные материалы, которые должны быть доступны и понятны для них и содержать конкретные рекомендации, применимые в их повседневной жизни. В качестве примера приведем *вариант рекомендаций для родителей, воспитывающих агрессивного ребенка*.

### Если ваш ребенок агрессивен

Часто приходится слышать от огорченных родителей: «Такой хороший был мальчик, а сейчас драчун. В школе только его и ругают, говорят, что он всех обижает, мешает учителю работать!» К сожалению, нередко эти жалобы вполне обоснованны. Такие превращения из «хорошего, доброго мальчика» в драчуна, задиру встречаются достаточно часто.

Вспышки ярости с элементами агрессивного поведения впервые наблюдаются тогда, когда желания ребенка (получить куклу или конфету, спрыгнуть со шкафа, потрогать хрустальную вазу, бросить в угол бабушкины очки) не могут быть удовлетворены. Препятствием к удовлетворению желания обычно служит отказ или запрет взрослого,

поскольку большая часть таких просьб и требований ребенка не может быть удовлетворена без неприятных последствий. Отказ выполнить подобное желание агрессивного ребенка и приводит к конфликту. Агрессивность в школьном возрасте может возникнуть, если ребенок непопулярен в среде сверстников. В разные возрастные периоды решающее значение для получения популярности имеют различные требования со стороны группы сверстников. У школьников особенно ценится приятный внешний вид и красивая одежда, общительность, готовность делиться игрушками, хорошие оценки по предметам, внимание учителя. Но доминирующее значение имеет то, насколько школьник овладел навыками учебной деятельности. Подобные факторы полностью определяют положение ребенка в группе сверстников, особенно в начальной школе. Если ваш ребенок не отвечает этим требованиям, не умеет адекватно общаться, то он может стремиться занять «достойное» положение в группе при помощи кулаков.

*Как правильно вести себя в ситуации конфликта?*

1. Попробуйте перевести активность ребенка в другое русло. Предложите ему какую-нибудь игру или отвлеките его внимание от предмета желания. Это позволит избежать конфликта.

2. Агрессивность ребенка иногда является формой протеста против ваших завышенных требований, загоняющих его в жесткие рамки. Подумайте, действительно ли ваши категоричные требования так не обходимы и разумны. Отвечают ли они возможностям ребенка? Приносят ли они ему пользу? А может быть, вам следует изменить тон, форму предъявления требования?

3. Помните, сердитый тон, многочисленные запреты и угрозы — самые неэффективные способы преодоления агрессивности.

4. Дайте ребенку возможность выплеснуть свою агрессивность, перенести ее на другие объекты. Разрешите ему поколотить подушку или разорвать «портрет» врага.

5. Показывайте ребенку личный пример эффективного поведения. Не допускайте при нем вспышек гнева, нелестных высказываний о своих друзьях или коллегах, не стройте планов мести врагам.

6. Пусть ваш ребенок всегда чувствует, что вы любите, цените, принимаете его таким, какой он есть, понимаете его проблемы. Не стесняйтесь лишний раз его приласкать или пожалеть. Пусть он знает, что очень дорог вам.

*Итоговый консилиум* имеет целью подведение итогов, промежуточных результатов обучения и психолого-педагогического сопровождения, а также определение перспектив развития ребенка на будущее.

Он проводится в конце каждой четверти, а в конце учебного года в расширенном составе. К нему все специалисты и приглашенные педагоги должны очень серьезно подготовиться. Собранные материалы, протоколы, карты, детские тетради, рисунки и творческие работы тщательно анализируются, обобщаются и используются для заполнения специальных таблиц, в которые уже занесены данные с теми же параметрами за предшествующий период обучения. Специалисты должны выстроить систему анализа исходя из интересов учащегося и определения перспективных направлений его дальнейшей подготовки к самостоятельной жизни. Внимательно анализируются следующие параметры:

- результативность усвоения образовательной программы;
- эффективность коррекционно-педагогического сопровождения;
- повышение познавательной активности;
- развитие коммуникативных навыков и общения;
- активность в досуговой деятельности;
- комфортность семейного окружения.

В основе сопоставительного анализа лежат четкие педагогические критерии.

### 1. Математика

*Решение задач:*

- очень низкий уровень — задача не решена;
- низкий уровень — 3 и более ошибок;
- ниже среднего уровень - 2, 3 ошибки (более  $\frac{1}{2}$  работы сделано неверно);
- средний уровень — 1, 2 негрубые ошибки;
- выше среднего уровень — без ошибок.

*Устный счет:*

- очень низкий уровень — более 5 ошибок;
- низкий уровень — 3—5 ошибок;
- ниже среднего уровень — 2 ошибки;
- средний уровень — 1 ошибка;
- выше среднего уровень — без ошибок.

*Письменный счет:*

- очень низкий уровень — более 5 ошибок;
- низкий уровень — 4—5 ошибок;
- ниже среднего уровень — 2—3 ошибки;
- средний уровень — 1—2 ошибки;
- выше среднего уровень — без ошибок.

### 2. Русский язык

*Диктант:*

- очень низкий уровень — более 8 ошибок;

низкий уровень — 6—8 ошибок;  
 ниже среднего уровень — 3—5 орфографических ошибок и 4 пунктуационные;  
 средний уровень — 1—2 орфографические и 2 пунктуационные ошибки;

выше среднего уровень, высокий уровень — без ошибок.

*Выполнение грамматического задания:*

очень низкий уровень — все задания выполнены неправильно;  
 низкий уровень — правильно выполнено менее  $\frac{1}{2}$  задания;  
 среднего уровня — правильно выполнено не менее  $\frac{1}{2}$  задания;  
 средний уровень — правильно выполнено не менее  $\frac{3}{4}$  задания;  
 выше среднего уровня — без ошибок. **3. Чтение** Техника чтения по классам (табл. 12).

Таблица 12

Критерии оценивания техники чтения

Класс	Уровень обученности учащихся				
	очень низкий — более 6 ошибок	низкий — 6 ошибок	ниже среднего — 3—5 ошибок	средний — 1—2 ошибки	выше среднего — без ошибок
1	Менее 10 слов	Менее 20 слов	20 слов	25 слов	30 слов
2	Менее 40 слов	Менее 50 слов	50 слов	55 слов	60 слов
3	Менее 50 слов	Менее 60 слов	60 слов	65 слов	70 слов
4	Менее 70 слов	Менее 80 слов	80 слов	85 слов	90 слов

*Социальная позиция* ребенка, интегрированного в общеобразовательную среду, всегда должна контролироваться. Важно постоянно следить, насколько комфортно он чувствует себя в классе, повышается ли его самооценка, сколь успешно он сотрудничает с учителями и одноклассниками. Необходимо создавать для ребенка специальные условия и проблемные ситуации, нацеленные на повышение его социальной активности. На первом году обучения ситуация успеха и социального принятия ребенка сверстниками легче всего создается на занятиях учителя-логопеда, в ходе занятий ритмикой, ЛФК, в процессе изобразительной деятельности и декоративно-прикладного творчества. В последующем она закрепляется в досуговых формах работы и постепенно переносится на образовательную деятельность учащегося.

Уровень социализации ребенка отслеживается социальным педагогом и отмечается в специальной *карте* (Приложение 12). Карта предназначена для динамического отслеживания социальной адаптации детей с особенностями развития в условиях образовательной школы. Она заполняется социальным педагогом консилиума совместно с учителем общеобразовательного класса в конце каждой учебной четверти.

Структура карты включает следующие параметры отслеживания: правила и нормы поведения в школе; участие в жизни класса и школы; занятость в дополнительном образовании; успеваемость; пропуски занятий без уважительной причины. Определены следующие уровни: В — высокий; С — средний; Н — низкий. Ниже приведены условно выделенные критерии, которые могут быть использованы для анализа.

#### Критерии социальной адаптации учащихся с особенностями развития в условиях образовательного учреждения

##### 1. Правила и нормы поведения в школе.

Оценивается *уровень поведения* ребенка в условиях обучения:

- низкий — не развита произвольность поведения, т. е. ребенок не может организовать свою деятельность на уроках, переменах в соответствии с принятыми образцами в обществе;
- средний — для соблюдения норм и правил, принятых в обществе, нужен постоянный или эпизодический контроль;
- высокий — ребенок самостоятельно может организовать свою деятельность на уроках, переменах.

##### 2. Участие в жизни класса и школы.

Оценивается *степень активности* ребенка во внеклассных и внешкольных мероприятиях:

- низкая — ребенок практически не принимает участие в жизни класса (школы);
- средняя — ребенок не систематически, эпизодически участвует в жизни класса, школы;
- высокая — ребенок систематически, регулярно принимает участие в жизни класса, школы.

*Примечание.* При оценке параметров учитывается не только количественный, но и качественный аспект.

##### 3. Занятость в системе дополнительного образования.

Оценивается *степень разностороннего, устойчивого* интереса к какому-либо виду дополнительного образования (посещение кружков, секций):

- низкая — ребенок не проявляет интереса ни к одному из видов дополнительного образования;

- средняя — непостоянство интересов, частая смена увлечений, не продолжительность занятий;
- высокая — ребенок продолжительное время проявляет интерес к определенному виду дополнительного образования.

##### 4. Успеваемость.

Уровень *успеваемости* отслеживается по результатам обучения за четверть. За основу берутся итоговые четвертные оценки по учебным дисциплинам:

- низкий — в итоговых оценках за четверть имеется одна и более «двоек»;
- средний — в итоговых оценках за четверть имеется одна и более «троек»;
- высокий — в итоговых оценках за четверть преобладают отметки «хорошо».

##### 5. Пропуски занятий без уважительной причины.

Учитывается *посещаемость и количество пропущенных учебных и коррекционных занятий без уважительной причины* (бесконтрольность со стороны родителей, низкая заинтересованность ребенка, несоблюдение индивидуального режима):

- низкая посещаемость — количество пропусков, допущенных ребенком в четверти, от 50 ч и более;
- средняя — количество пропусков, допущенных ребенком в четверти, до 50 ч;
- высокая — не пропущены занятия без уважительной причины.

Следует иметь в виду, что по мере взросления ребенка в оценке его школьной и социальной успешности меняются приоритеты. Если на начальных этапах обучения основной акцент анализа делается на усвоение ребенком образовательной программы, то в среднем и старшем звене школы приоритетными становятся параметры его социальной адаптации. Результатом деятельности специалистов службы сопровождения и учителей общеобразовательных классов является характеристика, составляемая коллегиально на каждого ребенка в конце учебного года.

#### Характеристика учащегося с особенностями развития (нужное подчеркнуть)

Ф.И. \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_ Год рождения \_\_\_\_\_ Дата заполнения \_\_\_\_\_

##### 1. Состояние здоровья и развития учащегося:

общая оценка здоровья \_\_\_\_\_

диагноз на момент изучения \_\_\_\_\_

состоит на диспансерном учете, по поводу чего (по данным медицинской карты) \_\_\_\_\_

*Признаки повышенной нервозности:*

повышенная утомляемость;  
пониженная работоспособность;  
подавленное настроение; повышенная возбудимость;  
вспышки гнева, агрессивность по отношению к учителям;  
отказ от контактов, общих дел; склонность к разрушительным действиям; садизм;  
другие признаки или отсутствие каких-либо признаков повышенной нервозности \_\_\_\_\_

*2. Патологические влечения:*

курит (не курит, курит эпизодически, систематически);  
употребляет спиртные напитки (не употребляет, употребляет эпизодически, систематически);  
употребляет токсические и наркотические вещества (не употребляет, употреблял однократно, эпизодически, систематически).

*3. Психологическая атмосфера группы (класса):*

благополучная (педагоги владеют культурой воспитания, эмоциональная атмосфера группы положительна);  
неблагополучная (педагоги не владеют культурой воспитания, плохо осведомлены об интересах, о поведении ребенка вне школы и группы), отсутствует единство требований, ребенок безнадзорен, систематически подвергается физическим наказаниям;  
конфликтная (в группе неблагоприятная атмосфера, между детьми постоянные конфликты, дети крайне раздражительны, жестоки, нетерпимы).

*4. Характер взаимоотношений с ребенком в семье:*

семейный диктат (систематическое подавление инициативы и чувства собственного достоинства ребенка);  
гиперопека (удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждение от трудностей, забот, усилий);  
невмешательство (уклонение от активного участия в воспитании ребенка, пассивность, признание полной автономности ребенка);  
сотрудничество (отношение взаимного уважения, совместное переживание радостей, горя и т. д.).

*5. Организация режима труда и отдыха:*

какие обязанности выполняет в группе (классе);  
соблюдается ли режим дня;

- кто и в какой степени помогает и контролирует выполнение домашнего задания;
- как организовано общение учащегося в семье во время досуга, летнего отдыха, отпуска родителей.

*б. Особенности учебной деятельности:*

- успеваемость учащегося (отношение к учению: положительное, нейтральное, равнодушное, отрицательное);
- интеллектуальные возможности учащегося (высокие, средние, низкие);
- мотивы учения (познавательный интерес к предметам, осознание необходимости учиться в школьном возрасте, стремление получить оценку, заслужить одобрение взрослых, стремление избежать наказания, стремление к самоутверждению в группе сверстников).

*7. Положение в классном коллективе, отношение к коллективу:*

- » позиция учащегося в коллективе (лидер — звезда, предпочитаемый, принятый, отвергаемый — изолированный);
- с кем из класса наиболее близок (характер взаимного влияния);
- взаимоотношения с другими одноклассниками (деловые, ровные, дружеские, теплые, конфликтные, ни с кем не общается).

*8. Манера, стиль общения с окружающими:*

- доминантный стиль (уверен в себе, стремится навязать свое мнение, часто перебивает, но не дает перебить себя, нелегко признает свою неправоту);
- недоминантный стиль (застенчив, уступчив, легко признает себя неправым, нуждается в поощрении при разговоре);
- экстраверт (постоянно направлен на общение, легко входит в контакт, любопытен, открыт, полон внимания к окружающим);
- интроверт (не склонен к контактам, замкнут, предпочитает общению деятельность, в разговоре немногословен).

*9. Отношение к общественному мнению:*

- активно-положительное (стремится исправить недостатки, учесть замечания взрослых и сверстников и т. д.);
- пассивно-положительное (понимает критику, согласен с ней, но недостатки не исправляет);
- безразличное (не реагирует на критику, не меняет поведения);
- негативное (спорит, не согласен с замечаниями, поведения не меняет).

*10. Отношение к общественной деятельности и общественно-полезному труду:*

- отношение к общественным поручениям (с готовностью, без видимого интереса, отказывается);

- выполнение общественных поручений (добросовестное, недобросовестное, по настроению, под нажимом, с инициативой);
- отношение к трудовым делам класса (принимает активное участие, безразличен, демонстративно отказывается);
- отношение к физическому труду (положительное — трудолюбие, часто предпочитает физический труд умственному, имеет «золотые руки»; равнодушное — не выделяет физический труд как интересную деятельность, от него не отказывается, но выполняет без инициативы; отрицательное — ленив, трудится недобросовестно, под нажимом, к физическому труду относится свысока, пренебрежительно).

### **11. Отношение к общественному имуществу:**

- относится бережливо, по-хозяйски;
- относится равнодушно;
- ! относится демонстративно пренебрежительно, вплоть до умышленной порчи имущества.

### **12. Направленность интересов:**

i проявляет интерес к деятельности: физический труд, умственный труд, техническая деятельность, общественно-политическая деятельность, организаторская деятельность, художественная (артистическая, литературная, музыкальная, хореографическая и т.д.), спортивная деятельность;

| в каких кружках (секциях) состоит (состоял);

' культурный кругозор;

каковы читательские интересы, какую литературу предпочитает, регулярность чтения (книг не читает, читает эпизодически, читает систематически).

### **13. Особенности сферы свободного общения учащегося:**

сколько времени уделяется «уличному» общению в течение недели, когда вечером приходит домой;

с кем имеет дружеские связи вне класса, какое влияние они оказывают на учащегося;

постоянное или предпочитаемое место «уличного» общения (клуб, двор, подъезд и т. п.);

содержание общения в уличных играх, общение в процессе работы с техникой, автотехникой, посещение кино, игра на гитаре, прослушивание музыкальных записей, разговоры на разные темы, бесцельное времяпрепровождение, выпивка, курение, азартные игры и др.

### **14. Самооценка личности:**

адекватная (правильно оценивает свои положительные и отрицательные качества, личные возможности и достижения);  
завышенная (некритичен по отношению к себе, преувеличивает свои достижения);

■ заниженная (излишне самокритичен, недооценивает свои положительные качества и личные достижения);

■ какими чертами хотел бы обладать, от каких хотел бы избавиться?

### **15. Особенности поведения:**

■ положительные поступки учащегося (как часто они совершаются, возможные мотивы их совершения);

■ отрицательные поступки (проступки), их проявление (эпизодически, систематически), характер: грубость, драки, прогулы, опоздания на уроки, нарушение дисциплины в классе, отказ от требований, поручений, не работает в классе на уроках;

■ правонарушения учащегося: воровство, вымогательство у младших и слабых, избивание младших или слабых, попытка к насилию, жестокое обращение с животными, проявление садистских наклонностей, грубые нарушения общественного порядка (хулиганство);

■ отношение к своим проступкам: равнодушен, переживает, оправдывает, осуждает.

■ как относится к педагогическим воздействиям (с ожесточением, равнодушно, понимает и старается выполнить требования);

■ состоит ли на учете в комиссии по делам несовершеннолетних.

Аналогичным образом составляется карта отслеживания динамики речевого развития ребенка, заполняемая учителями-логопедами (Приложение 13).

## ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КОМПЛЕКСНАЯ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

По результатам обследования ребенка на школьном консилиуме и последовательной аналитической работы каждый специалист по своему направлению составляет план коррекционной работы с ребенком. Все рекомендации специалистов объединяются в индивидуальную комплексную коррекционно-образовательную программу (Приложение 14), которая отражает направления как диагностической, так и коррекционной, профилактической, реабилитационной и иной работы педагогов и родителей. Цель такой программы — помочь детям адаптироваться к условиям образовательного учреждения, поддержать их в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками, оказать им педагогическую помощь, а членам семьи — консультативную поддержку.

Программа включает:

- индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут;
- индивидуальный учебно-коррекционный режим;
- заключение врача-педиатра;
- диагностическую карту;

- анализ контрольно-диагностических работ;
- карту комплексной коррекции и карту динамического наблюдения за состоянием коррекционной работы за определенный период;
- социальную карту;
- карту медицинской коррекции и карту отслеживания показателя здоровья;
- акт обследования материально-бытовых условий.

*Индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут* разрабатывается исходя из согласованного индивидуального и дифференцированного подхода к каждому ученику с особенностями психофизического развития. Маршрут необходим для организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения. Он составляется учителем совместно со специалистами консилиума и администрацией. Учебная нагрузка определяется учебными планами. У учащихся с разным уровнем умственного развития еженедельная нагрузка складывается из количества учебных занятий в общеобразовательном классе, классе коррекционно-педагогической поддержки и коррекционных занятий (Приложение 15). Направления коррекционного сопровождения зависят от психологических и социальных особенностей развития ребенка, а также рекомендаций специалистов ПМПК. В индивидуальном маршруте школьника с психофизическими нарушениями определяется необходимая психологическая, логопедическая, медицинская, социальная коррекция, определяются направления коррекционного воздействия в системе дополнительного образования. В маршрут вносится информация о проведении индивидуальных коррекционных занятий учителем общеобразовательного класса. Вся стратегия оказания коррекционной помощи обсуждается с родителями, разъясняется всем участникам психолого-педагогического сопровождения. Индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут составляется на учебный год, но в него могут вноситься изменения по результатам контрольных диагностических мероприятий или вследствие ухудшения состояния здоровья ребенка.

После определения индивидуального маршрута составляется расписание учебных и коррекционных занятий для каждого ученика. При составлении расписания просчитывается ежедневная учебная нагрузка для ребенка и определяется его общенедельная учебная загруженность. Индивидуальные маршруты и расписания подписываются членами консилиума, администрацией образовательного учреждения и родителями.

Важно обратить внимание на четкое соответствие учебной нагрузки, предлагаемой конкретному учащемуся, учебному плану и программе, по которой он обучается. При этом все участники образова-

тельного процесса и родители должны быть информированы о тех уроках, которые ребенок посещает в общеобразовательном классе, об уроках в классе коррекционно-педагогической поддержки и в системе коррекционных кабинетов.

В приведенном ниже маршруте видно четкое распределение учебной и коррекционной нагрузки, предлагаемой ребенку в течение недели. На психологическую коррекцию отводится не более 1 ч в неделю, на медицинское сопровождение в условиях школы — 30 мин в неделю 13 виде приема фиточая и медикаментозных препаратов, рекомендованных врачом. На занятия с логопедом данному ребенку рекомендовано 3 ч подгрупповой работы в неделю.

### **Индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут** (нужное подчеркнуть)

ученицы 4 «Г» класса; на период 2007/2008 уч. год Ф.  
И. Екатерина М.

1. Обучение в интегрированном общеобразовательном классе по программе специального (коррекционного) образовательного учреждения V, VII, VIII вида, класс 1, 2, 3, 4, в количестве:
  - чтение и развития речи — 2 ч;
  - письмо и развитие речи — 2 ч;
  - математика — 3 ч;
  - окружающий мир — 3 ч;
  - музыка — 1ч; трудовое обучение — 2 ч; физическая культура — 2 ч; ИЗО - 1 ч.
2. Обучение в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки по программе специального (коррекционного) образовательного учреждения V, VII, VIII вида, класс 1, 2, 3, 4, в количестве:
  - чтение и развитие речи — 2 ч,
  - письмо и развитие речи — 3 ч;
  - математика — 3 ч;
  - логоритмика — 1ч; трудовое обучение — 2 ч; окружающий мир — 1ч.
3. Медицинская коррекция — 0,5 ч в неделю (медикаментозное лечение, фитобар, физиопроцедуры, массаж).
4. Психологическая коррекция — 1 ч в неделю индивидуально.
5. Логопедическая коррекция — 3 ч в неделю индивидуально.

6. Занятие логоритмикой — 1 ч в неделю (в подгруппе).
7. Занятия прикладным творчеством (лепка) — в подгруппе.
8. Индивидуальное занятие с учителем общеобразовательного класса, с учителем-дефектологом — 1 ч в неделю.
9. Социальная коррекция — 0,5 ч в неделю.

Подпись родителей \_\_\_\_\_  
 Подпись классного руководителя \_\_\_\_\_  
 Подписи специалистов консилиума:  
 руководитель консилиума \_\_\_\_\_  
 врач-психиатр \_\_\_\_\_  
 учитель-дефектолог \_\_\_\_\_  
 учитель -логопед \_\_\_\_\_  
 врач-педиатр \_\_\_\_\_  
 педагог-психолог \_\_\_\_\_  
 социальный педагог \_\_\_\_\_

Рассмотрим рекомендованный для этой ученицы индивидуальный коррекционно-образовательный режим. Поскольку девочка обучается во вторую смену, вся система коррекционно-педагогической поддержки смещена в первую половину дня. При предложенном режиме ребенок будет приходить в школу к 12.25 или 13.15, для того чтобы провести 45 мин с учителем-логопедом или педагогом-психологом. Ежедневно учащаяся будет принимать до обеда фиточай и рекомендованные ей медикаментозные препараты. В 14.00 начинается ее образовательная нагрузка во вторую смену, при этом в зависимости от дня недели она занимается либо в условиях класса коррекционно-педагогической поддержки, либо в условиях общеобразовательного класса. Данная учащаяся в условиях класса *коррекционно-педагогической поддержки* по программе школы VIII вида будет изучать следующие предметы: «Чтение и развитие речи» (2 ч), «Письмо и развитие речи» (3 ч), «Математика» (3 ч), «Трудовое обучение» (2 ч) и «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» (1 ч), «Ритмика» (1 ч) в общем объеме — 12 ч, наполняемость в этих классах коррекционно-педагогической поддержки — 1—3 ребенка. В условиях *общеобразовательного класса* (наполняемость 24 человека) школьница с проблемами в развитии будет изучать следующие предметы: «Чтение и развитие речи» (2 ч), «Письмо и развитие речи» (2 ч), «Математика» (3 ч), «Музыка и пение» (1 ч), «Изобразительное искусство» (1 ч), «Физическая культура» (2 ч), «Трудовое обучение» (2 ч), «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» (1 ч) — в общем объеме 14 ч в неделю.

При проведении диагностико-консультативной работы и планировании системы психолого-педагогической поддержки специалисты службы сопровождения учитывают индивидуальные психолого-педагогические характеристики. Однако не менее значимым аспектом при составлении индивидуальной коррекционно-образовательной программы является *учет психосоматического состояния здоровья детей*. Учитывать показатели здоровья очень важно — это необходимо для определения группы здоровья учащихся, дозирования учебной нагрузки, подбора медикаментозного лечения и проведения профилактических мероприятий. Кроме того, осведомленность о состоянии здоровья учащихся позволяет планомерно подходить к определению сроков госпитализации для тех детей, которые в ней нуждаются. На занятиях физической культурой и ЛФК специалисты службы сопровождения, медицинские работники и инструкторы по физической культуре совместными усилиями разрабатывают комплексы спортивных упражнений, которые выполняются как в процессе занятий, так и рекомендуются для закрепления в домашних условиях.

Ниже приводится бланк сводной ведомости учета состояния здоровья детей с нарушениями психического развития, вовлеченных в интегрированное обучение. Эта ведомость заполняется врачами консилиума.

#### Сводная ведомость учета состояния здоровья

Показатели здоровья	Кол-во детей с ЗПР	Кол-во детей с нар. интел.	Всего
<i>1. Медицинские группы здоровья:</i>			
первая			
вторая			
третья			
четвертая			
<i>2. Заболевания (число случаев):</i>			
— простудные			
— инфекционные			
— вирусные			



Показатели здоровья	Кол-во детей с ЗПР	Кол-во детей с нар. интел.	Всего
2.1. Заболевания опорно-двигательного аппарата (сколиоз, плоскостопие)			
2.2. Заболевания органов пищеварения (гастрит, ожирение, нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта, аллергические реакции)			
2.3. Заболевания дыхательных путей			
2.4. Офтальмологические заболевания			
2.5. Заболевания сердечно-сосудистой системы			
2.6. Заболевания мочеполовой системы			
3. <i>Синдромальные состояния</i>			
3.1. Гипердинамический синдром			
3.2. Астенический синдром			
3.3. Церебрастенический синдром			
3.4. Неврозоподобное состояние			
3.5. Синдром дефицита внимания			
3.6. Гидроцефальный синдром			
3.7. Последствия ПЭП ЦНС			
3.8. Синдром ММД			
3.9. Невротический синдром			

В процессе проведения коррекционной работы специалисты консилиума контролируют влияние тех или иных мероприятий на ребенка и изменяют методы психолого-педагогического воздействия или формы работы с ребенком в случае их неэффективности. Оценка ре-

зультативности сопровождения проводится на основе систематического психолого-педагогического наблюдения за учеником в ходе учебной деятельности.

Результаты наблюдения диагностических и коррекционных мероприятий фиксируются в индивидуальной *коррекционно-образовательной карте* каждым специалистом консилиума и учителями. Записи в карту ребенка вносятся регулярно, в течение каждой учебной четверти после ежеквартальных диагностических работ и по мере необходимости внесения каких-либо уточняющих или дополняющих данных о ходе развития ребенка.

Обозначим разделы индивидуальной коррекционно-образовательной карты.

1. Общие сведения о ребенке, его семье на момент поступления в школу собраны в анкете социального педагога.

2. Краткая характеристика состояния его здоровья и медицинские рекомендации педагогам по учету необходимых данных при организации обучения и коррекционной работы.

3. Результаты психолого-педагогической диагностики.

4. Направления коррекционной работы, обозначенные специалистами психолого-педагогического сопровождения. В картах указывается необходимое содержание усвоения образовательной программы на четверть, определяются формы обучения, оптимальные для ребенка, направления индивидуальной коррекционной работы на коррекционных занятиях учителя и психолога.

5. Результаты обучения и коррекционной работы по итогам каждой четверти.

6. Изменение организации, направления и содержания коррекционно-педагогической поддержки учащегося.

7. Расписание учебных и коррекционных занятий.

8. Характеристики на школьника, составляемые ежегодно учителями и социальным педагогом консилиума.

Индивидуальная программа на любого ученика с особенностями в развитии является школьным документом, фиксирующим проводимые диагностико-коррекционно-развивающие мероприятия, их эффективность в отношении того или иного ребенка, характер изменений в индивидуальном обучении и психическом развитии.

\* \* \*

Приоритетная цель модернизации российской системы образования — обеспечение высокого качества образования. Оно не сводится

только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, а связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность». Соответственно сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками преодоления трудностей в обучении. Она должна включать в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков. Нацеленность на формирование самостоятельной, ответственной и социально-мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, определяет необходимость широкого использования в системе сопровождения соответствующих программ развития социальных навыков, способности к личностному самоопределению и саморазвитию.

Индивидуальные коррекционно-образовательные программы – это продукт профессиональной деятельности ряда сотрудников школы, осуществляющих психолого-медико-педагогическое сопровождение учащихся с разным уровнем умственной недостаточности. В содержании программ отражается вариативность подбора приемов и способов реализации интегрированного обучения, что объясняется индивидуальными особенностями каждого школьника с психофизическими нарушениями. Индивидуальные программы — необходимое условие оказания коррекционно-педагогической поддержки учащимся с ЗПР, с нарушением интеллекта, другими отклонениями в развитии, позволяющее адресно, целенаправленно, систематически реализовывать интегрированное обучение в общеобразовательной школе.

Школьный психолого-медико-педагогический консилиум координирует и объединяет усилия специалистов (врачей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей) и родителей, направленные на решение вопросов обучения, развития, воспитания и адаптации детей с особенностями развития в условиях общеобразовательной школы, на создание оптимальной модели оказания специальной коррекционно-педагогической помощи учащимся в условиях интеграции. ПМПк — это постоянно действующий диагностический, консультативный, коррекционный, просветительский орган, защищающий интересы детей с особенностями развития в образовательном пространстве школы.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей

работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Это предполагает, что специалист психолого-педагогического сопровождения не только владеет методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и обладает способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организации в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация).

Одним из возможных вариантов психологического сопровождения образовательного процесса в школе в условиях социально-образовательной интеграции является его осуществление специалистами ближайшего ППМС-центра, действующего на основе договора с ОУ. Специалисты этой формы сопровождения принимают участие в разработке образовательной программы учреждения, адаптированных программ обучения, индивидуальных образовательных маршрутов. Они могут участвовать в проектировании системы управления, проводят экспертизу и анализ планов учебной и воспитательной работы, решений, принимаемых педагогическими советами и руководством образовательных учреждений, а также текущего состояния образовательного процесса с точки зрения их психологической обоснованности и практической эффективности в развитии и воспитании личности и учебных групп. В учреждении, приступившем к реализации интегрированных моделей обучения, специалисты ППМС-центра должны стать организаторами деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума.

#### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

1. Раскройте принципы и направления деятельности службы психолого-медико-педагогического сопровождения в ОУ.
2. Каков состав психолого-медико-педагогического консилиума и основные направления его деятельности?
3. Расскажите об алгоритме деятельности членов ПМПк.
4. Какие виды консилиумов используются в системе интегрированного обучения?
5. Покажите значимость разработки индивидуального коррекционно-образовательного маршрута и индивидуальных программ развития учащихся.

6. Разработайте психолого-педагогические рекомендации для организации сопровождения учащихся 2 класса с общим недоразвитием речи III уровня, сочетающегося с высоким уровнем ситуативной тревожности и застенчивости.

7. Раскройте педагогические критерии результативности усвоения образовательной программы учащимися с нарушениями развития.

8. Назовите важнейшие условия эффективности интегрированного обучения в общеобразовательной школе.

9. Обоснуйте роль и место специалистов ППМС-центров в реализации рассмотренной модели социально-образовательной интеграции.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данные федеральной статистики свидетельствуют о том, что количество детей с ограниченными возможностями здоровья растет из года в год. Если в 1990 г. на учете в органах социальной защиты состояла 151 тыс. таких детей, то в настоящее время их насчитывается более 600 тыс. И это только те, кто имеет право на получение официальных льгот по инвалидности. Структура выявленных у детей нарушений психофизического развития при этом практически не изменилась. Менее трети из них составляют заболевания соматического порядка, а остальные — это психические и психоневрологические нарушения (аутизм, синдром Дауна, детский церебральный паралич и др.). Особенно удручает наличие у детей сложных комбинированных расстройств познавательного развития и двигательной сферы.

По статистике пропорциональные соотношения детей с ОВЗ дошкольного и школьного возраста соотносятся между собой как 1:5, т. е. в списках отмечаются 20% детей — дошкольников и 80% — детей школьного возраста. Следовательно, выявляемость детей с психофизическими нарушениями на наиболее продуктивном для коррекции этапе развития — дошкольном — крайне низка. При этом часть из них, наиболее тяжелых по своему основному заболеванию и сопутствующим осложнениям, лишена системной психолого-педагогической помощи и получает лишь медицинскую и социальную помощь со стороны органов социальной защиты.

Согласно концепции образовательно-воспитательной среды, активно внедряемой авторами в своей практической деятельности и которая, с нашей точки зрения, соответствует идее модернизации системы образования, ребенок, живущий на территории муниципалитета, должен иметь возможность получить разноплановые социальные и образовательные услуги по месту жительства. Их перечень должен быть четко определен и согласован на межведомственном уровне. Услуги эти несколько отличаются на разных возрастных этапах развития ребенка. Выделяют четыре этапа, специфичные по возрастным

особенностям детей и отличающиеся по основной направленности работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ:

- период раннего детства;
- дошкольное образование;
- школьное обучение;
- профессионально-трудовая адаптация.

В *раннем детстве* одной из первых форм помощи, которую получает ребенок с перинатальной патологией, проживающий на территории муниципалитета, является возможность обратиться за комплексной психолого-медико-социальной помощью, предоставляемой совместно специалистами детской поликлиники и регионального ППМС-центра. Уже на первых месяцах своей жизни такой малыш попадает в банк данных по группе риска, а члены его семьи (в первую очередь родители) начинают заниматься со специалистами разного профиля (врачами, педагогами-дефектологами, психологами, социальными работниками). Работа эта ведется на основании социального заказа, который подписывают управа района, ППМС-центр и детская поликлиника. В нем оговорены обязанности каждой из сторон и определен протокол деятельности всех специалистов, участвующих в организации реабилитационных мероприятий. На основании заключенного трехстороннего договора с детской поликлиникой и семьей специалисты ППМС-центра работают с семьями, в которых растут дети с перинатальной патологией: они знакомят родителей с закономерностями развития ребенка раннего возраста и обучают их способам продуктивного стимулирующего общения с ним. Также психологи и дефектологи учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, привлекаются к коррекционно-развивающей и воспитательной работе на ранних этапах жизни ребенка.

Этап дошкольного детства — время встраивания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в первую общественную образовательную систему — *дошкольное образование*. Специалисты ППМС-центра осуществляют сначала индивидуальную, а затем и групповую коррекционно-педагогическую поддержку, помогающую ребенку овладеть навыками бесконфликтного поведения со сверстниками, научиться играть и заниматься с ними рядом. Отметим, что в ППМС-центр, как правило, обращаются родители, чьи дети имеют сложные комбинированные нарушения развития. Они достаточно рано начинают задумываться о перспективах собственного ребенка, а личный

опыт их общения с официальными инстанциями имеет в большинстве случаев негативную окраску. Специалисты ППМС-центра, продолжая обучать родителей коррекционно-развивающим технологиям, начинают готовить их к преодолению трудностей (в первую очередь психологических барьеров), с которыми они столкнутся, пытаясь реализовать законное право их ребенка обучаться в дошкольном учреждении по месту жительства. В идеале мы стремимся к тому, чтобы наши воспитанники вошли в детский коллектив дошкольного учреждения компенсирующего или комбинированного вида, в котором имеются интегрированные группы и поддерживаются отношения с родительскими или общественными организациями.

На этапе *школьного обучения* нуждающихся в специальной организации этого процесса детей гораздо больше. В этом возрасте родительский запрос уже четко сориентирован на систематическое обучение ребенка, на социально-образовательную интеграцию и социализацию. Здесь детям предлагается многокомпонентная модель социально-образовательной интеграции в общеобразовательной школе, которая столь подробно описана в данном учебном пособии. Специалисты ППМС-центра совместно со специалистами ПМПк при этом помогают организовать обучение детей с ОВЗ по индивидуальным образовательным маршрутам, их психолого-педагогическое сопровождение и досуговую деятельность, а также повышение квалификации педагогов и психологов.

Следующий этап — *профессионально-трудовая адаптация*. Дети растут, и их необходимо социализировать и включить в социальную среду по месту жительства. Ранняя социально-трудовая адаптация и профориентация детей с ОВЗ — одно из перспективных направлений в работе с детьми, интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников, и его теоретическое и методическое обеспечение нуждается в дальнейшей разработке и осмыслении. Но уже сейчас ясно — этот вид помощи должен быть одновременно доступен и детям с ОВЗ, и детям из социально неблагополучных семей, и детям с низкой мотивацией к интеллектуально интенсивным видам познавательной деятельности.

Все эти проблемы давно волнуют практиков, сейчас они решаются на межведомственной основе и подкрепляются нормативно-правовой базой различного уровня. Задача ученых в этом процессе — разработка теоретических и методологических основ такого необходимого для общества процесса, как интеграция, обеспечение его наукоемкими

технологиями и методиками и поиск новых возможностей следовании специальной помощи за нуждающимся в ней ребенком, независимо от типа учреждения, которое он посещает. В целом предлагаемая модель системной социально-образовательной интеграции позволяет совершенствовать социальную политику в районе или регионе, формировать единое образовательно-воспитательное пространство для его жителей и реализовывать законные права детей с различным уровнем психофизического развития, любым социальным и материальным статусом.

- Аверина И. Е.* Группы кратковременного пребывания: организация и содержание работы. М., 2004.
- Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К. С. Лебединской.* М., 1982.
- Актуальные проблемы интегрированного обучения.* М., 2001.
- Блинова Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. М., 2001.
- Внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе: Метод, рекомендации / Сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова.* Челябинск, 2006.
- Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учит. и студ. дефектол. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В. В. Воронковой.* М., 1994.
- Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 5.
- Выготский Л. С.* Основы дефектологии. СПб., 2003.
- Выготский Л. С.* Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч. М., 1983. Т. 5.
- Дробинская А. О.* Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. М., 2005.
- Екжанова Е. А.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // *Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е. А. Стребелевой.* М., 2001.
- Екжанова Е. А.* Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности. СПб., 2002.
- Екжанова Е. А.* Консультирование семьи по поводу сложностей во взаимоотношениях с детьми // *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е. Г. Силяевой.* М., 2002.
- Екжанова Е. А.* Методика исследования готовности к школьному обучению. СПб., 2007.

Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. 2-е изд. М., 2005.

Екжанова Е. А., Фроликова О. А. Эффективная коррекция для первоклассников в играх и упражнениях. СПб., 2007.

Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисевич Л. А. Как помочь «особому» ребенку: Кн. для педагогов и родителей. СПб., 2000.

Интегративные тенденции современного специального образования. М., 2003.

Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: Метод, рекомендации / Под ред. Л. М. Шипицыной, Л. П. Назаровой. СПб., 2001.

Коноплева А. Я. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. Минск, 2003.

Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития // Дефектология. 1998. №2.

Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Кн. для родителей. М., 2002.

Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок. Исследования и помощь. М., 2000. Вып. 3.

Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. М., 2003.

Мачихина В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате: Пособие для учителей и воспитателей. М., 1983.

Методика работы социального педагога / Сост. Г. С. Семенов; Под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2003.

Мустаева Л. Г. Коррекционно-педагогическое и социально-психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития. М., 2005.

Навстречу друг другу: пути коррекции: (Специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах) / Под ред. Л. М. Шипицыной, К. ван Рейсвейка. СПб., 1998.

Назарова Н. М. Закономерности развития интеграции как социально-го и педагогического феномена // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 1996.

Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: Новые учебные программы и метод, материалы / Под ред. А. М. Щербаковой. М., 2001. Кн. 1. М., 2002. Кн. 2.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: Метод, рекомендации / Сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. Челябинск, 2006.

Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. и авт. коммент. Ф. Ф. Водоватов, Л. В. Бумагина. М., 2000.

Организация деятельности системы психолого-медико-педагогических комиссий: Руководство. М.; Орел, 2002.

Организация интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в образовательных учреждениях Челябинской области: Сб. науч.-метод. материалов / Сост. Н. И. Бурмистрова; Под ред. Т. В. Абрамовой. Челябинск, 2003.

Психолого-медико-педагогическая консультация: Метод, рекомендации / Под ред. Л. М. Шипицыной. СПб., 1999.

Селевко Г. К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. М., 2005.

Слободняк Н. П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении. М., 2003.

Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: Пособие для учителя / Т. А. Девяткова, Л. Л. Кочетова, А. Г. Петрикова и др.; Под ред. А. М. Щербаковой. М., 2003.

Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е. А. Стребелевой. М., 2001.

Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 3 т. / Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова, Е. А. Екжанова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. М., 2008.

Ульянова У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.

Шевчук Л. Е. Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе: Монография. Челябинск, 2005.

Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М., 2000.

## Приложение

---

### 1. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ПЕРСОНАЛА СМЕШАННОЙ ГРУППЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ<sup>1</sup>

Деятельность учителя-дефектолога (логопеда, олигофренопедагога, тифлопедагога, сурдопедагога)

Основным, ведущим специалистом, проводящим и координирующим коррекционно-педагогическую работу в группе, является учитель-дефектолог. Содержание его деятельности аналогично деятельности учителя-дефектолога групп ДОУ компенсирующего вида. Однако организация коррекционно-педагогического процесса в смешанной группе имеет некоторые особенности; в обязанности учителя-дефектолога входит:

- планирование (совместно с другими специалистами) и организация целенаправленной интеграции детей с отклонениями в развитии в группе, в ДОУ;
- консультирование воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, социального педагога и педагога дополнительного образования по вопросам организации коррекционно-педагогического процесса и взаимодействия всех детей группы; помощь в отборе содержания и методики проведения совместных занятий;
- координация коррекционной психолого-педагогической и медицинской помощи детям с отклонениями в развитии; проведение совместных занятий с другими специалистами (музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, ЛФК и т. п.);
- ведение необходимой документации.

Учитель-дефектолог проводит фронтальные и индивидуальные занятия с воспитанниками, имеющими отклонения в развитии или отстающими от возрастной нормы, а также подгрупповые и групповые

---

См.: Письмо Министерства образования РФ от 16.01.2002 № 03-51-5ин/23-03.

занятия, объединяя нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии. При необходимости дети с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии) обеспечиваются дополнительно индивидуальными занятиями или занятиями в малой группе — по 2—3 человека. Продолжительность таких занятий не должна превышать 10—15 мин.

#### **Деятельность воспитателя**

Деятельность воспитателя смешанной группы аналогична деятельности воспитателя общеразвивающей и компенсирующей групп и направлена на обеспечение всестороннего развития всех воспитанников. Особенности работы воспитателя смешанной группы являются:

- планирование (совместно с учителем-дефектологом и другими специалистами) и проведение фронтальных занятий со всей группой детей, включая воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии);
- планирование (совместно с другими специалистами) и организация совместной деятельности всех воспитанников группы;
- соблюдение преемственности в работе с другими специалистами по выполнению индивидуальной программы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии);
- обеспечение индивидуального подхода к каждому воспитаннику с отклонениями в развитии с учетом рекомендаций специалистов;
- консультирование родителей (законных представителей) детей с отклонениями в развитии по вопросам воспитания ребенка и семье;
- ведение необходимой документации.

#### **Деятельность педагога-психолога**

Деятельность педагога-психолога направлена на сохранение психического здоровья каждого воспитанника группы. В его функции входит:

- психологическое обследование воспитанников;
- участие в составлении индивидуальных программ развития (воспитания и обучения ребенка в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения);
- проведение индивидуальной и подгрупповой коррекционно-психологической работы с воспитанниками;

- динамическое психолого-педагогическое изучение воспитанников;
- проведение консультативной работы с родителями по вопросам воспитания ребенка в семье;
- осуществление преемственности в работе ДОУ и семьи;
- консультирование персонала группы;
- заполнение отчетной документации.

#### **Деятельность музыкального руководителя**

Деятельность музыкального руководителя направлена на развитие музыкальных способностей, эмоциональной сферы и творческой деятельности воспитанников. Особенности работы музыкального руководителя в смешанной группе являются:

- взаимодействие со специалистами ДОУ (группы) по вопросам организации совместной деятельности всех детей на занятиях, праздниках, развлечениях, утренниках и т. д.;
- проведение занятий со всеми воспитанниками группы (в том числе совместно с другими специалистами: учителем-дефектологом, педагогом-психологом, инструктором по физической культуре);
- консультирование родителей по использованию в воспитании ребенка музыкальных средств;
- ведение соответствующей документации.

#### **Деятельность инструктора по физической культуре**

Деятельность инструктора по физической культуре направлена на сохранение и укрепление здоровья всех детей и их физическое развитие, пропаганду здорового образа жизни. В смешанной группе его работа предусматривает:

- проведение (в том числе совместно с другими специалистами) индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий со всеми воспитанниками с учетом их психофизических возможностей и индивидуальных особенностей;
- планирование совместной деятельности воспитанников группы; подготовку и проведение общих спортивных праздников, досугов и развлечений;
- оказание консультационной поддержки родителям по вопросам физического воспитания, развития и оздоровления ребенка в семье;
- регулирование (совместно с медицинскими работниками образовательного учреждения) физической нагрузки на воспитанников;
- ведение необходимой документации.



## Деятельность социального педагога

Главная задача социального педагога — содействие социальном} благополучию воспитанников и их семей. Специфика его работы смешанной группе заключается в следующем:

- осуществление преемственности между образовательным учрежде^ нием и семьями воспитанников;
  - участие в изучении воспитанников и составлении индивидуальны? программ развития;
  - консультирование родителей по вопросам формирования адекват ного социального поведения и воспитания ребенка в семье;
  - изучение социальных условий развития и воспитания ребенка в семье;
- а взаимодействие с педагогами, специалистами служб социальной защиты, благотворительными организациями по вопросам оказа ния социальной помощи воспитанникам;
- осуществление комплекса мероприятий по социальной защите вос питанников;
  - выявление интересов, потребностей, трудностей, отклонений в по- ведении воспитанников и своевременное оказание им социально! помощи;
- и ведение необходимой документации и составление Е! конце учебно- го года аналитического отчета о работе за год.

## Деятельность педагога дополнительного образования

В обязанности педагога дополнительного образования, работаю- щего с воспитанниками смешанной группы, входит:

- изучение воспитанников с отклонениями в развитии и участие (совместно с другими специалистами) в составлении индивидуальн<sup>альн</sup> программ развития;
- » выявление творческих способностей воспитанников, создание ус- ловий, способствующих их развитию;
- проведение индивидуальных, подгрупповых и фронтальных заня тий со всеми воспитанниками группы;
- » осуществление тесного взаимодействия с другими специалистами;
- « консультирование родителей (законных представителей) по воп- росам развития творческих способностей ребенка в условия) семьи;
- ведение необходимой документации и представление в конце учеб ного года отчета о проделанной работе.

## Деятельность сурдотехника

Сурдотехник обеспечивает техническое обслуживание стационар- ной звукоусиливающей аппаратуры, индивидуальных слуховых аппа- ратов. Он консультирует родителей по вопросам использования зву- коусиливающей аппаратуры в домашних условиях и приспособления бытовой техники к потребностям детей с нарушенным слухом.

## Деятельность медицинского персонала

При наличии в штате ДОО медицинских работников воспитанни- кам с отклонениями в развитии оказывается специализированная ме- дицинская помощь.

*Врач-невропатолог* обследует состояние нервно-психического ста- туса воспитанников учреждения (группы) и при необходимости на- значает лечение; следит за изменениями в состоянии здоровья воспи- танников в процессе коррекционно-педагогического воздействия и дозирует допустимую для каждого воспитанника нагрузку; консульти- рует родителей и педагогов по вопросам сохранения психического здоровья ребенка.

*Врач-офтальмолог* обследует зрение воспитанников, назначает курс лечения, определяет зрительную и физическую нагрузку, дает ре- комендации другим специалистам и родителям по вопросам офталь- мологического лечения воспитанников и организации взаимодей- ствия лечения с коррекционно-педагогической работой.

*Медицинская сестра* по медицинским показаниям осуществляет плеопто-ортопостереоскопическое лечение зрения воспитанников; совместно с другими специалистами определяет нагрузку воспитанни- ков группы интегрированного обучения и воспитания.

## Приложение

### Перечень рекомендуемой документации для специалистов, участвующих в интегрированном воспитании и обучении дошкольников с отклонениями в развитии

В настоящее время перечень необходимой документации, форма ее ведения определяются как органом управления образованием, на тер- ритории которого находится данное образовательное учреждение, так и самим образовательным учреждением в зависимости от реализуе-

мой образовательной программы. Представленный ниже перечень разработан на основе многолетнего практического опыта педагогических работников ДОУ и систематизирован.

Документация учителя-дефектолога (логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, олигофренопедагога)

1. Личное Дело каждого воспитанника.
2. План организации совместной деятельности всех воспитанников группы (учреждения).
3. Планы (перспективные; календарные индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий).
4. Тетрадь индивидуальных занятий с ребенком (в ней отражается структура дефекта, направления коррекционно-педагогической работы и т. д.)-
5. Тетрадь записей рекомендаций разным специалистам (воспитатель музыкальному руководителю и т. д.).
6. Тетрадь родителей ребенка с индивидуальными рекомендациями.

В конце учебного года составляется характеристика на каждого воспитанника и аналитический отчет о результатах коррекционной работы.

Документация воспитателя

1. План организации совместной деятельности всех воспитанников группы.
2. Планы (перспективные и календарные) фронтальных занятий.
3. Тетрадь передачи детей.
4. Тетрадь родителей с индивидуальными занятиями.
5. Дневник наблюдений за детьми (определяется целями и задачами образовательной программы, реализуемой в данном учреждении).

В конце учебного года воспитатель участвует в составлении характеристики на каждого воспитанника группы и аналитического отчета по результатам коррекционно-педагогической работы.

Документация педагога-психолога

1. Карта психологического обследования воспитанников.
2. План работы.
3. Заключение по результатам проведенного психодиагностического обследования.

4. Журнал консультаций.
  5. Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку.
  6. Журнал коррекционной работы (отражает динамику коррекционного обучения).
  7. Программа коррекционно-развивающих занятий.
  8. Аналитический отчет о работе.
- При необходимости могут вводиться дополнительные формы отчетности (например, индивидуальные планы работы с семьей, журнал учета групповых форм работы, программа работы педагога-психолога с группой и т. д.).

Документация музыкального руководителя

1. Планы (перспективные и календарные) проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с детьми.
2. План организации и проведения совместной деятельности детей на музыкальных занятиях, досугах, праздниках и т. п.
3. Аналитический отчет о результатах работы за год.

Документация инструктора по физической культуре

1. Планы (перспективные и календарные) проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с детьми.
2. План организации и проведения совместной деятельности на физкультурных занятиях, спортивных праздниках и т. п.
3. Аналитический отчет о работе за учебный год.

## 2. ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБУЧЕНИИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

### 1. Общие положения

1.1. Настоящее положение регулирует деятельность муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы (СОШ), работающей в режиме интегрированного обучения детей с особенностями развития.

1.2. Специфика образовательного процесса, направление коррекционно-педагогической деятельности по реабилитации обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, а также уровень реализуе-

мых образовательных программ для средних (коррекционных) образовательных учреждений — С(К)ОУ — определены Типовым положением о социальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии.

1.3. СОШ реализует образовательные программы для детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы для С(К)ОУ VII, VIII видов начального общего и основного общего образования.

1.4. СОШ несет ответственность за жизнь учащегося с особенностями развития.

1.5. СОШ обеспечивает учащимся условия для обучения, воспитания, развития, лечения, социальной адаптации и интеграции в общество.

1.6. СОШ в своей деятельности руководствуется федеральными законами, указами и распоряжениями Президента РФ, постановлениями и распоряжениями Правительства РФ, международными актами в области защиты прав ребенка, типовыми положениями об общеобразовательных учреждениях.

## **2. Организация деятельности образовательного учреждения, осуществляющего коррекционную работу**

2.1. Образовательное учреждение проходит аттестацию в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании». Аттестация ОУ проводится по заявлению его администрации соответствующим государственным органом управления образованием один раз в пять лет.

2.2. Целью и содержанием аттестации СОШ является установление соответствия содержания, уровня и качества обучения и воспитания учащихся с особенностями в развитии требованиям специальных (коррекционных) образовательных программ.

2.3. Количество классов и их наполняемость определяются уставом учреждения в зависимости от санитарных норм и условий, необходимых для осуществления коррекционно-образовательного процесса.

## **3. Образовательный процесс**

3.1. Содержание образования в СОШ определяется образовательными программами, разрабатываемыми исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся.

3.2. Трудовое обучение в СОШ осуществляется с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей, а также интересов учеников и их родителей (законных пред-

ставителей) на основе выбора профиля труда, включающего в себя подготовку учащегося к индивидуальной трудовой деятельности.

3.3. Организация образовательного процесса в СОШ регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий.

3.4. В целях преодоления отклонений в развитии учащихся в СОШ проводятся групповые и индивидуальные коррекционные занятия по 15-20 мин.

3.5. Для реализации специального (коррекционного) образования в условиях общеобразовательной школы и активизации познавательной деятельности в СОШ организуются классы коррекционно-педагогической поддержки.

3.6. Выпускникам СОШ выдается в установленном порядке документ государственного образца об уровне образования или свидетельство об окончании этого СОШ.

## **4. Участники образовательного процесса**

4.1. Участниками образовательного процесса являются педагогические и медицинские работники СОШ, учащиеся с особыми образовательными потребностями и их родители (законные представители).

4.2. Направление детей в СОШ осуществляется органами управления образованием только с согласия родителей (законных представителей) и по заключению районной (окружной), городской (областной) психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

4.3. В режим интегрированного обучения учащиеся переводятся с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения ПМПК.

4.4. Перевод ученика из СОШ в другое образовательное учреждение осуществляется органами управления образованием с согласия родителей (законных представителей) и на основании заключения ПМПК.

4.5. Образовательный процесс в СОШ осуществляется учителями-дефектологами, а также учителями, прошедшими соответствующую переподготовку по профилю деятельности коррекционного учреждения.

4.6. Медицинское обеспечение в СОШ осуществляют штатные медицинские работники, которые совместно с администрацией отвечают за охрану здоровья воспитанников и укрепление их психофизического состояния, диспансеризацию, проведение профилактических мероприятий и контролируют соблюдение санитарно-гигиенического и противоэпидемического режима, организацию физического воспитания и закаливания, питания.

4.7. Школьный психолого-медико-педагогический консилиум оказывает помощь педагогам в организации индивидуального и дифференцированного подхода к ученикам с учетом состояния их здоровья и особенностей психофизического развития, дает учителям рекомендации по содержанию педагогической коррекции, а родителям (законным представителям) об охранительном режиме в домашних условиях.

4.8. В СОШ проводится медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, фитолечение, лечебная физкультура, массаж.

5\* Управление образовательным учреждением, осуществляющим **коррекционную работу по технологии интегрированного обучения учащихся с особенностями развития**

5.1. Управление учреждением осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и уставом учреждения.

5.2. Директор образовательного учреждения несет ответственность перед родителями (законными представителями), государством, обществом и учредителем за свою деятельность в соответствии с функциональными обязанностями, предусмотренными квалификационными требованиями, трудовым договором (контрактом) и уставом образовательного учреждения.

#### **6. Имущество и средства образовательного учреждения**

6.1. Образовательное учреждение владеет, пользуется и распоряжается закрепленным за ним имуществом в соответствии с назначением этого имущества, своими уставными целями и законодательством Российской Федерации.

6.2. Источниками формирования имущества и финансовых ресурсов ОУ являются:

—собственные средства учредителя (учредителей); бюджетные и внебюджетные средства;

—имущество, закрепленное за учреждением-собственником (уполномоченным им органом); кредиты банков и других кредиторов; средства спонсоров, добровольные пожертвования физических и юридических лиц; другие источники в соответствии с законодательством Российской Федерации.

6.3. Образовательное учреждение в соответствии с установленными нормативами должно иметь необходимые помещения для организации учебно-воспитательного процесса и коррекционных мероприятий.

6.4. Образовательное учреждение устанавливает работникам ставки заработной платы (должностные оклады) на основе Единой тарифной сетки по оплате труда работников бюджетной сферы в соответст-

вии с тарифно-квалификационными требованиями и на основании решения аттестационной комиссии; определяет виды и размеры надплат, доплат и других выплат стимулирующего характера в пределах средств, направляемых на оплату труда, а также структуру управления деятельностью образовательного учреждения, штатное расписание, распределение должностных обязанностей.

### **3. ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАССА**

#### **1. Общие положения**

1.1. Обучение детей, имеющих физические и (или) психические недостатки, в общеобразовательной школе организуется согласно следующим нормативным документам:

—Закону Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (с изменениями от 24 декабря 1993 г., 13 января 1996 г., 16 ноября 1997 г., 20 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 13 февраля, 21 марта, 25 июня, 25 июля, 24 декабря 2002 г., 10 января, 7 июля, 8, 23 декабря 2003 г., 5 марта, 30 июня, 20 июля, 22 августа, 29 декабря 2004 г.);

—«Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями (со специальными образовательными потребностями)». (Принята на Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями) 26.04.2001 № 29/1524-6);

—постановлению Правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 196 «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении» (с изменениями от 23 декабря 2002 г., 1 февраля 2005 г.);

—постановлению Правительства РФ от 12 марта 1997 г. № 288 «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» (с изменениями от 10 марта 2000 г., 23 декабря 2002 г., 1 февраля 2005 г.);

—постановлению Правительства РФ от 31 июля 1998 г. № 867 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи».

1.2. Основными целями обучения детей в общеобразовательном классе при внутренней дифференциации являются формирование об-

шей культуры личности обучающихся на основе усвоения обязательного минимума содержания общеобразовательных программ, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, родине, семье, формирование здорового образа жизни.

1.3. В общеобразовательном классе при внутренней дифференциации могут обучаться дети с задержкой психического развития, с легкой степенью умственной отсталости, с нарушением анализаторов.

## **2. Организация и функционирование общеобразовательных классов при внутренней дифференциации**

2.1. В общеобразовательный класс при внутренней дифференциации дети зачисляются на основании письменного заявления родителей (законных представителей).

2.2. Наполняемость общеобразовательного класса при внутренней дифференциации не более 25 человек. Количество детей с особенностями развития не должно превышать 5 человек.

2.3. Психолого-педагогическое диагностирование в общеобразовательном интегрированном классе при внутренней дифференциации проводится только с письменного согласия родителей (законных представителей) в следующем порядке:

—организация сбора информации после педагогических бесед о поступающих в школу детях, анализ этой информации и выявление детей с низким уровнем готовности к обучению;

—специальное диагностирование детей с низким уровнем готовности к обучению, ориентированное на определение степени и структуры школьной незрелости, выявление ее вероятных причин;

—проведение углубленного изучения психофизических и интеллектуальных особенностей ребенка специалистами психолого-педагогического консилиума (ПМПк) при возникновении проблем в обучении и адаптации.

2.4. Медикаментозное обслуживание учащихся с особенностями развития, обучающихся в общеобразовательном интегрированном классе при внутренней дифференциации, обеспечивается медицинским персоналом школы, который, наряду с администрацией и педагогами школы, несет ответственность за проведение лечебно-оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий, соблюдение санитарно-гигиенических норм.

2.5. Ученики с психофизическими и интеллектуальными нарушениями, успешно усваивающие образовательные программы, по реше-

нию ПМПк и педагогического совета школы переводятся в следующий класс.

2.6. При отсутствии положительной динамики в усвоении образовательных программ, в развитии и адаптации в условиях общеобразовательного интегрированного класса при внутренней дифференциации по решению ПМПк обучающиеся в нем дети в установленном порядке направляются на дополнительную диагностику в районную (окружную), городскую (областную) психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) для получения рекомендаций и определения форм и методов обучения в общеобразовательном интегрированном классе при внутренней дифференциации.

2.7. Методическую помощь в обучении детей с особенностями развития в общеобразовательном интегрированном классе при внутренней дифференциации оказывают специалисты ПМПк.

## **3. Организация образовательного процесса**

3.1. Образовательный процесс в общеобразовательном классе при внутренней дифференциации регламентируется школьным учебным планом, составленным в соответствии с областным базисным учебным планом, расписанием учебных и коррекционных занятий.

3.2. Обучение детей с особенностями развития в общеобразовательном классе при внутренней дифференциации осуществляется по рекомендованным районной ПМПк специальным (коррекционным) образовательным программам для учреждений VII—VIII видов, а также по типовым государственным общеобразовательным программам при осуществлении индивидуальной логопедической, психологической, медицинской коррекции в специальных коррекционных кабинетах.

3.3. Обучение в общеобразовательном интегрированном классе при внутренней дифференциации осуществляется по учебникам, рекомендованным Министерством образования РФ в соответствии с государственными образовательными программами, и по специальным учебникам, рекомендованным для обучения детей в учреждениях разных видов.

3.4. Образовательный процесс в общеобразовательном классе при внутренней дифференциации сопровождают учитель-логопед, психолог-педагог, учитель-дефектолог.

3.5. Учащимся, не усваивающим учебную программу на уроке, оказывается индивидуальная и групповая психолого-педагогическая помощь. Для этого используются часы как школьного, так и вариативного компонента.

3.6. Оценивание качества знаний учащихся осуществляется в соответствии со следующими документами:

-- приказом Министерства общего и профессионального образования РФ от 19 мая 1998 г. № 1235 «Об утверждении обязательного минимума содержания начального общего образования»;

—«Обязательным минимумом содержания начального общего образования»;

—письмом Министерства общего и профессионального образования РФ от 19.11.1998 г.;

—нормами оценок по учебным дисциплинам, утвержденными Министерством общего и профессионального образования РФ.

#### **4. Участники образовательного процесса**

4.1. Участниками образовательного процесса в общеобразовательном классе при внутренней дифференциации являются учащиеся, родители (законные представители), педагогические работники школы.

4.2. Учащиеся, интегрированные в общеобразовательный класс, имеют право на обучение в соответствии с государственными образовательными программами по индивидуальному коррекционно-образовательному маршруту. Условия обучения детей с особенностями развития регламентируются уставом школы. Учащиеся обязаны соблюдать правила внутреннего распорядка школы, добросовестно учиться, бережно относиться к имуществу общеобразовательного класса, выполнять требования учителя, соблюдать индивидуальный коррекционно-образовательный режим.

4.3. Родители (законные представители) учащихся имеют право:

—выбрать общеобразовательный интегрированный класс при внутренней дифференциации;

—защищать законные права и интересы детей с особенностями развития.

Они обязаны:

—соблюдать устав школы;

—регулярно получать консультации и выполнять рекомендации специалистов и учителей;

—контролировать совместно с учителем общеобразовательного класса и специалистами ПМПк обучение своего ребенка по индивидуальным комплексным коррекционно-образовательным программам;

—создавать необходимые условия для получения своими детьми образования.

4.4. Педагогические работники имеют право:

— самостоятельно выбирать и использовать методы и приемы для обучения детей с особенностями развития, а также использовать в

своей профессиональной деятельности методы и приемы, рекомендуемые специалистами ПМПк;

— использовать учебные пособия и материалы, различные способы оценки знаний обучающихся.

Учитель общеобразовательного класса при внутренней дифференциации несет в установленном законодательством Российской Федерации порядке ответственность за качество образования учащихся с особенностями развития и его соответствие государственным образовательным стандартам, за адекватность применяемых форм, методов и средств организации образовательного процесса, за соответствие выбранных форм и методов организации образовательного процесса возрастным психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам обучающихся, требованиям охраны их жизни и здоровья.

## **4. ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ**

### **1. Общие положения**

1.1. Индивидуальные и групповые коррекционные занятия в образовательном учреждении проводятся в соответствии с областным базисным учебным планом, приказом окружного, городского, областного Управления образования и науки, а также в соответствии с инструктивным письмом Министерства народного образования РСФСР от 30.06.1989 г. № 17'-154-6 «О направлении рекомендаций об индивидуальных и групповых коррекционных занятиях с учащимися специальных школ и классов выравнивания для детей с задержкой психического развития».

1.2. Система специального (коррекционного) обучения детей с особенностями развития предусматривает проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, включенных в учебные планы образовательного учреждения в вариативной части.

1.3. Индивидуальные и групповые коррекционные часы отражаются в общем расписании учебных и коррекционных занятий 1-4 классов, 5—9 классов, а также в расписании индивидуальных и групповых коррекционных занятий, проводимых учителями общеобразовательных классов, педагогами-психологами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами.

1.4. Основными целями индивидуальных и групповых коррекционных занятий являются: индивидуальная коррекция пробелов обще-

го развития учащихся, их предшествующего обучения, направленной подготовки к усвоению ими нового учебного материала.

1.5. Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводятся согласно содержанию специальных (коррекционных) образовательных программ для детей с задержкой психического развития, с умственной отсталостью в следующем объеме:

— для детей с задержкой психического развития (1–4 кл. - 3 ч; 5–9 кл. - 4 ч);

— для детей с умственной отсталостью (1–3 кл. - 7 ч; 4 кл. - 6 ч; 5 кл. - 3 ч, 7 кл. - 2 ч).

1.6. Содержание индивидуальных и групповых занятий должно исключать «натаскивания», формальный, механический подход, быть максимально направлено на развитие ученика. На занятиях необходимо использовать различные виды практической деятельности (с реальными предметами, счетным материалом, а также условно-графические схемы и графики).

## 2. Организация и проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий

2.1. Продолжительность индивидуальных и групповых коррекционных занятий 15–20 мин. Проводятся коррекционные занятия вне сетки обязательных учебных занятий.

2.2. В группы можно объединять не более трех учеников, у которых обнаружены одинаковые пробелы в знаниях или сходные затруднения в учебной деятельности. Работа с целым классом или большим количеством учащихся на этих занятиях не допускается.

2.3. При проведении коррекционных занятий учителя, педагога-психологи, учителя-дефектологи и учителя-логопеды должны учитывать:

- интерес ребенка к учению;
- состояние его психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи);
- работоспособность;
- усидчивость;
- темп работы;
- умение самостоятельно преодолевать затруднения в решении поставленных задач;
- способность принимать помощь учителя.

2.4. Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводятся по следующим учебным дисциплинам:

- русский язык (письмо), литературное чтение (обучение грамоте), математика, развитие речи — в 1–4 кл.;

— русский язык, литература, математика, иностранный язык, физика, химия, биология (природоведение), география, история — г. 5–9 кл.

2.5. Учащиеся, удовлетворительно усваивающие учебный материал в ходе фронтальной работы, к индивидуальным занятиям не привлекаются. Индивидуальная помощь оказывается ученикам, испытывающим затруднения в обучении. Периодически индивидуальные занятия проводятся также с учащимися, не усвоившими материал вследствие пропуска уроков по болезни.

## 3. Планирование индивидуальных и групповых коррекционных занятий

3.1. Индивидуальная коррекционная работа осуществляется в соответствии с планом (см. Приложение).

3.2. Учет индивидуальных занятий ведется в журнале индивидуальных коррекционных занятий.

Обязанности по контролю за организацией и проведением индивидуальных и групповых коррекционных занятий возлагаются на заместителя директора по учебно-воспитательной работе и руководителя школьного психолого-медико-педагогического консилиума.

## Приложение

### Планирование индивидуальной коррекционной работы

Учащийся \_\_\_\_\_

Предмет \_\_\_\_\_

Учитель \_\_\_\_\_

Основные направления коррекционной работы:

1. Учить \_\_\_\_\_

2. Развивать \_\_\_\_\_

3. Воспитывать \_\_\_\_\_

№п/п	Дата	Тема занятия	Виды работы
1		Подготовка к теме «Изучение имени существительного»	Определение имени существительного по морфологическим признакам; работа со схемами; анализ сюжетной картины. Сборник упражнений, карточка № 5

## 5. ПРИМЕРЫ СОСТАВЛЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКИХ ПЛАНОВ

На основе составленных учебных планов и «Программ общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1—4)», рекомендованных Управлением общего среднего образования Министерства общего и профессионального образования РФ, специальных (коррекционных) образовательных программ, годового календарного учебного графика школы учителя составляют календарно-тематическое планирование по предметам.

### ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА к календарно-тематическому планированию по обучению грамоте

*1 класс — общеобразовательная программа*

Календарно-тематическое планирование на \_\_ учебный год составлено на основании «Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1—4)», (М.: Просвещение, 2000), рекомендованной Управлением общего среднего образования Министерства общего и профессионального образования РФ, авт.: В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Н. А. Федосова.

Программа обеспечена учебником «Русская азбука», 1 кл., авт.: В. А. Кирюшкин, В. Г. Горецкий, А. Ф. Шанько (М.: Просвещение, 2000). Для проверки обязательного минимума содержания образования (ОМСО) используются «Контрольные работы (1—3, 1—4)», авт.: В. Г. Горецкий, Л. И. Атикунова (М.: Дрофа, 1996). Для оценки качества знаний учащихся используются методическое письмо МО РФ от 19.11.1998 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» и пособие «Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу» (М.: Дрофа, 2000).

### ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА к календарно-тематическому планированию по обучению грамоте

*1 класс — программы обучения для С(К)ОУ VII вида*

Календарно-тематическое планирование на \_\_ учебный год составлено на основании «Программы для общеобразовательных учреждений. Коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы» (М.: Дрофа, 2000), рекомендованной Департаментом общего среднего образования и Управлением специального образования Министерства образования РФ.

Программа обеспечена учебником «Русская азбука», 1 кл., авт.: В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько (М.: Просвещение, 2000).

В планировании три недели отведены на чтение литературных произведений за счет увеличения продолжительности учебного года.

### ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА к календарно-тематическому планированию по обучению грамоте

*1 класс — программы для С(К)ОУ VIII вида*

Календарно-тематическое планирование на \_\_ учебный год составлено на основании «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, подготовительный и 1—4 классы» (М.: Просвещение, 2001), рекомендованной Министерством образования Российской Федерации.

Программа обеспечена учебником «Букварь», авт.: В. В. Воронкова, И. В. Коломыткина (М.: Просвещение, 1998) и «Тетрадь по обучению грамоте», авт. В. В. Воронкова (М.: Просвещение, 1992).

### Календарно-тематический план

№ урока	Дата	Тема		
		в общеобразоват. кл. (4 ч в неделю, 25 недель - 100 ч)	в С(К)ОУ VII вида (4 ч в неделю, 30 недель - 120 ч)	в С(К)ОУ VIII вида (5 ч в неделю, 33 недели — 175 ч)
I четверть (36 ч)		Добукварный период (11 ч)	Подготовка к обучению грамоте (34 ч)	Подготовительный этап (20 ч)
1		Знакомство с книгой «Русская азбука»	Знакомство с книгой «Русская азбука»	Первый день в школе
2		Речь устная и письменная	Речь устная	Ориентировка в ближайшем окружении
3		Предложение	Речь письменная	Школьные вещи. Понятие «слово». Условно-граф. запись



№ урока	Дата	Тема		
		в общеобразоват. кл. (4 ч в неделю, 25 недель - 100 ч)	в С(К)ОУ VII вида (4 ч в неделю, 30 недель - 120 ч)	в С(К)ОУ VIII вида (5 ч в неделю, 33 недели - 175 ч)
4		Предложение	Предложение	Игрушки. Понятие «слово». Семья. Работа над словом
5		Предложение и слово	Практическое ознакомление с предложением	Предложение состав и анализ
6		Предложение и слово	Практическое ознакомление с предложением и словом	Составление и анализ предложения
7		Слог	Устные упражнения в составе нераспространенных и распространенных предложений	Состав и анализ предложения из трех слов
8		Слог	Составление предложений, в которых есть предлоги <i>в, на, за</i>	Дифференциация сходных по звуку слов. Различение слов, сходных по звукам
9		Ударение, ударный слог	Составление предл., в которых есть предлоги <i>над, под, перед</i>	Понятие «слог»
10		Ударение, ударный слог	Использование в предлож. сущ. в р. п. мн. числа	Деление слов на слоги
11		Звуки речи	Использование в предлож. сущ. в тв. п. ед. числа	Деление слов на слоги и составление слов из отдельных слогов
II четверть		Букварный период (16 ч)	Букварный период (16 ч)	Составление рассказа
12		Гласные и согласные звуки	Понижение голоса в конце предложения, пауза	Понятие «звук». Выделение звука [а] в начале слова

№ урока	Дата	Тема		
		в общеобразоват. кл. (4 ч в неделю 25 недель — 100 ч)	вС(К)ОУ VII вида (4 ч в неделю 30 недель — 120 ч)	в С(К)ОУ VIII вида (5 ч в неделю 33 недели - 175 ч)
13		Гласные и согласные звуки	Выделение предложения из рассказа	«Беседа в лесу». Выделение звука [у]
14		Гласные и согласные звуки	Разделение предлож. на слова, опред. их кол-ва	Выделение звука [м]
15		Слияние согласного звука с гласным	Слог прямой и обратный	Рассказывание и работа по содержанию
16		Слияние согласного звука с гласным	Слоги со стечением согласных в начале слова	Рассказ и работа над содерж. — «Колобок». Закрепление — «Репка», «Колобок»
17		Буква А, а; звук [а]	Слоги со стечением согласных в конце слова	Звук и буква А, а
18		Буква А, а; звук [а]	Ударение	Чтение слов с буквой А, а
19		Буква О, о; звук [о]	Практ. постановка ударения в слове	Звук и буква У, у
20		Буква О, о; звук [о]	Ударение в схеме слова	Чтение слов с буквой У, у. Слова <i>ау, у а</i> . Анализ
21		Буква И, и; звук [и]	Звуки речи	Чтение слов по таблице и букварю
22		Буква И, и; звук [и]	Различение звуков в слове на слух	Составление слов из разрезной азбуки
23		Буква Ы; звук [ы]	Артикуляция звука [а]	Звук и буква О, о

№ Урока	Дата	Тема		
		в общеобразоват. кл. (4 ч в неделю, 25 недель - 100 ч)	в С(К)ОУ VII вида (4 ч в неделю, 30 недель - 120 ч)	в С (К) ОУ VIII вида (5 ч в неделю, 33 недели — 175 ч)
24		Буква <i>ы</i> ; звук [ы]	Артикуляция звука [о]	Чтение слов с буквой <i>О, о</i> ; звук и буква <i>М, м</i>
25		Буква <i>у</i> ; звук [у]	Артикуляция звука [ы]	Обратный слог
26		Буква <i>у</i> ; звук [у]	Артикуляция звука [у]	Обратные слоги <i>ам, ум</i>
27		Закрепление изученных букв	Артикуляция звука [и]	Составление и чтение прямых слогов <i>ма, му</i>
28		Закрепление изученных букв	Звуки гласные, согласные	Сравнительный анализ прямого и обратного слогов. Слоги <i>ом - мо</i>
29		Буква <i>я, и</i> ; звуки [н]. <i>И</i>	Звуки твердые и мягкие, звонкие и глухие	Упр. в составл. и чтении слогов слова и предложений с этими словами
30		Буква <i>с</i> , звуки [с]. [С]	Последовательное выделение звуков в односложных словах без стечения согласных	Звук и буква <i>С, с</i>
31		Буква <i>с</i> , звуки <i>И</i> . [С]	Последоват. выделение звуков, где 1 слог состоит из 1 гласного	Слова, которые начинаются с буквы <i>с</i>
32		Буква <i>к</i> , звуки [к], [к']	Последоват. выделение звуков, где 1 слог состоит из 1 гласного в двухсложных словах, состоящих из открытых слогов	Слоги и слова с буквой <i>с</i> . Составление и чтение слов из усвоенных слогов

№ урока	Дата	Тема		
		в общеобразоват. кл. (4 ч в неделю 25 недель - 100 ч)	в С(К)ОУ VII вида (4 ч в неделю 30 недель - 120 ч)	в С(К)ОУ VIII вида (5 ч в неделю 33 недели — 175 ч)
33		Буква <i>к</i> , звуки	Последоват. выделение звуков, где 1 слог состоит из 1 гласного в двухсложных и односложных с закрытым и открытым слогом	Звук и буква <i>Х, х</i>
34		Буква <i>т</i> , звуки [т], [т']	Последоват. выделение звуков, где 1 слог состоит из 1 гласного в односложных словах со стечением согласных	Чтение слогов и слов с буквой <i>х</i>
35		Буква <i>г</i> , звуки [г], [г']	Закрепление пройденного	Составление предложений
36		Закрепление изученных букв	Повторение	Закрепление пройденного

### ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА к планированию по чтению

2 класс — общеобразовательная программа

Календарно-тематическое планирование на \_\_ учебный год составлено на основе «Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1—4)», рекомендованной Управлением общего среднего образования Министерства общего и профессионального образования РФ, авт. М. В. Голованова.

Программа обеспечена учебником «Родная речь» для учащихся начальной школы, сост. М. В. Голованова и др. (М.: Просвещение, 2001) и рассчитана на 136 ч в год. Для проверки ОМСО используется методическое пособие «Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе» (М.: Дрофа, 1995). Для оценки качества знаний используется пособие «Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу» (М.: Дрофа, 2000).

## Конспект урока по математике, 2 класс (1–4)<sup>1</sup>

**Тема:** Сложение и вычитание в пределах 20. Закрепление.

**Цели:**

1. Повторение приемов устных вычислений в пределах 20 с переходом через 10. Повторение состава числа второго десятка.
  2. Развитие внимания посредством восприятия загадки, организации дидактической игры, памяти через припоминание признаков времен года, наглядно-образного мышления через анализ задач, формирование вычислительных навыков.
  3. Воспитание желания работать с одноклассниками при выполнении заданий, чувства взаимопомощи и поддержки, интереса к математике как учебному предмету.
- Оборудование:** наборное полотно, индивидуальные кассы цифр, примеры на карточках, цифры, карточки.

### ■ Ход урока

Этап урока	Общеобразовательная программа	Программа для С(К)ОУ VII вида
Организационный момент	— Сегодня на уроке мы повторяем и закрепляем изученный материал по теме «Сложение и вычитание в пределах 20, решение составных задач». Но сначала отгадайте загадку. Кто, угадайте-ка? Серая хозяйка! Тряхнет перинки — Над миром пушинки! ( <i>Зима.</i> ) — Наконец-то к нам на Урал пришла зима, и наш урок будет посвящен этому чудесному времени года, Во время урока мы будем собирать снежный сугроб из снежинок, которые лежат у вас на столах. После урока мы посчитаем, чьих снежных окажется больше.	а также самому любимому зимнему празднику. Какому? ( <i>Новому году.</i> )
Устный счет. Проверка знаний состава чисел	— Теперь отгадайте еще одну загадку. Зимой и летом одним цветом. ( <i>Ель, сосна</i> ) — Сейчас мы займемся рассаживанием елей и сосен в парке. Первому ряду надо посадить всего 14 деревьев, второму ряду — 15 деревьев, третьему ряду — 16 деревьев.	

<sup>1</sup> По учебнику: *Моро М. И.* Математика: Учеб. для 1 кл. нач. шк.: В 2 ч. М., 2004. (Учитель I квалификационной категории — А. В. Толокнова.)

Продолжение табл.

Этап урока	Общеобразовательная программа	Программа для С(К)ОУ VII вида
Устный счет. Проверка знаний состава чисел	— Вам необходимо определить, сколько всего елей и сколько сосен может быть посажено. От каждого ряда к доске выйдет по одному человеку для самостоятельной работы. Записываем в тетрадь. Е Е Е 14 15 16 С С С — Помните, количество елей и сосен в одном ряду должно быть меньше 10! Е-5 6 7 8 9 14 С-9 8 7 6 5 Е-6 7 8 9 15 > <i>На доске.</i> С-9 8 7 6 J Е-7 8 9 16 С-9 8 7 — Оцените работу ребят у доски, если вы согласны, поднимите зеленый фонарик, если нет — красный.	
Повторение изученного материала. Решение выражений на сложение и вычитание	— Теперь вспомним с вами прием сложения и вычитания в пределах 20. — На доске написаны примеры. Вам необходимо решить их и поставить к ответу соответствующую букву. Если вы решите все правильно, у вас получится зимнее слово. Например (вместе обсуждается первый пример): $7+6 = 8+2 = 12 - 5 = 18 - 9 = 9+3 = 5+9 = 15 - 7 = 13 - 7 = 6$ 7 8 9 10 12 13 14 д н г п о е с а — Какое слово получили?	Работа по карточкам. $7 + 6 = 9 + 3 = 8 + 2 = 5 + 9 = 12 - 5 = 15 - 7 = 18 - 9 = 13 - 7 =$ Проверка.
Соревнование-игра (физкультминутка)	— Теперь посмотрим, каким образом вы умеете считать в пределах 20 на скорость. Вот вам 3 елочные гирлянды — по одной на каждый ряд. Выходим по очереди к доске, решаем пример, возвращаемся. Передаем маркер соседу. Посмотрим, какой ряд быстрее и правильнее решит цепочку примеров. — Проверяем. Первый ряд проверяет третий, второй ряд — первый, третий ряд — второй. — Поднимите фонарики, чтобы я видела ваше мнение.	

Этап урока	Общеобразовательная программа	Программа для С(К)ОУ VII вида
Решение задачи	— Сейчас мы с вами решим задачи. — (Яд <i>доске</i> ) К празднику Нового года купили 10 елочных шаров. 6 шаров уже повесили на елку. Сколько шаров осталось повесить? — Сколько? — Что с ними сделали? — Сколько? — Что в задаче необходимо узнать? Записываем краткую запись. 1 человек к доске. — Какие слова мы возьмем для краткой записи? Что сделали в задаче? ( <i>Купили, повесили, осталось</i> ) (В это время все остальные пишут в тетради) Купили — 10 ш. Повесили — 6 ш. Осталось — ? — Как вы думаете, каким действием будем решать — сложением или вычитанием? Почему? Запишите решение и ответ. Проверка.	Что купили к празднику? Вот тебе готовые слова, поставь их на доске правильно. Добавь мелом числовые данные. Решение с помощью учителя
Итог	— Что повторяли на уроке? Что нового узнали на уроке? — Что понравилось, не понравилось?	

### Конспект урока по обучению грамоте, 1 класс (1—4)<sup>1</sup>

**Тема:** Повторение пройденного материала.

**Цели:**

1. Повторение изученных букв, звуков, которые они обозначают, характеристики гласных и согласных звуков, формирование навыков беглого и динамичного чтения слогов, слов, текста.

2. Развитие внимания через организацию восприятия загадок, выполнение и проверку самостоятельной работы учащихся на уроке, памяти через припоминание характеристик согласных и гласных звуков, наглядно-образного мышления посредством выполнения звукобуквенного анализа слов, обогащение словаря через анализ слов-паронимов.

<sup>1</sup> По учебнику: Зеленина Л. М., Хохлова Т. Е. Русский язык: Учеб. для 1 кл. нач. шк. М., 2004. (Учитель I квалификационной категории — О. Д. Ковалева.)

3. Воспитание чувства ответственности при выполнении заданий, культуры речи при составлении ответов на вопросы учителя, культуры поведения при совместной работе с одноклассниками.

**Оборудование:** наборное полотно, индивидуальные кассы букв, карточки.

### ■ Ход урока

Этапы урока	Общеобразовательная программа	Программа для С(К)ОУ VII вида
Организационный момент	Объявление темы урока.	
Повторение	Воссоздание цепочки «Из чего состоит речь, предложение, слово, слог» (рассказ с опорой на наглядность ребенком с ЗПР)	
	Методом исключения должны найти «лишнюю» букву, обосновав выбор: <i>н, е, б, м, ь, р, ч</i> . Повторение последней изученной буквы <i>е</i> с опорой на наглядность.	Каждый получает карточку для узнавания букв, вида <i>зб дт</i> .
Закрепление навыка звукобуквенного анализа	Чтение слияний	
	Хором по строчкам, столбикам, на скорость. <i>на ло ей жи ла во ги ча ва го ри ши га ро ? чу ра но ли въ</i>	Лишь 1, 2, 3 столбика.
	Установить закономерность и найти пропущенное слияние. Найти слова-предметы, слова-действия.	
Проверка домашнего задания	Параллельно два ученика (сильный ученик и ученик с ЗПР) на доске выполняют звукобуквенный анализ слов ЕЛЬ, ОСИНА. ЕЛЬ: ел., б., зв. ОСИНА: ел., б., зв.	
	Быстрое произношение скороговорки: «У елки иголки колки».	

Этапы урока	Общеобразовательная программа	Программа для С(К)ОУ VII вида
Работа с кассами букв	1. 2 загадки из дом. задания (с. 155). 2. Выборка слов из карточки ЛУКЖА. 3. «Слова-вспышки» ПРУД-ПРУТ: — нахождение отличий; — смысловое значение слов.	Работа по карточкам с кассой букв.
Чтение текстов	С. 155, «ожужающее» чтение (чтение каждым учеником текста вслух). Вопросы по содержанию текста.	С. 123, чтение по одному предложению из текста.
Итог урока	— Что сегодня повторяли? Что нового узнали на уроке?	

## 7. ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО И ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (1—4 КЛАССЫ)

Образовательная область «Филология» ■

Предмет «Русский язык (письмо)»

**1 класс (132 ч)**

### Программы

*Торецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Панько А. Ф.* Обучение грамоте // *Школа России: Концепция и программы для начальных классов: В 2 ч.* / Е. В. Алексеенко, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. М.: Просвещение, 2003.

*Зеленина Л. М., Хохлова Т. Е.* Русский язык // *Школа России: Концепция и программы для нач. классов: В 2 ч.* / Е. В. Алексеенко, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. М.: Просвещение, 2003;

*Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу / Н. Ф. Виноградова, И. А. Петрова, Л. М. Зеленина и др.* М.: Дрофа, 2000.

*Современная начальная школа: Инф.-метод. письма МО РФ по организации обучения и воспитания в нач. школе / Авт.-сост. И. А. Петрова и др.* М.:, 2003.

*Тригер Р. Д.* Русский язык // *Программы для общеобразовательных учреждений: Коррекционно-развивающее обучение: Нач. классы. Подготовительный класс / Под ред. С. Г. Шевченко.* М.: Школьная пресса, 2004.

### Учебники и учебные пособия

*Горецки В. Г.* Русская азбука. М.: Просвещение, 2004.

*Горецкий В. Г., Федосова Я. А.* Пропись к «Русской азбуке»: В 4 ч. М.: Просвещение, 2003; *Зеленина Л. М., Хохлова Т. Е.* Русский язык: Учеб. для 1 кл. нач. шк. М.: Просвещение, 2004.

### Методические пособия

*Бакулина Г. А.* Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. 1 класс. М.: Владос, 2001.

*Голубь В. Т.* Уроки обучения письму: Практи. пособие. Волгоград: Учитель, 2003.

*Горецки В. Г., Федосова Н. А.* Методическое пособие по обучению грамоте и письму: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 2002.

*Лайло В. В.* Изучение алфавита и развитие восприятия: Пособие для учителя. М.: Дрофа, 2001.

*Русский язык. 1 класс: Поурочные планы по учебнику Л. М. Зелениной, Т. Е. Хохловой / Авт.-сост. И. В. Мукашева.* Волгоград: Учитель, 2005.

*Скопина Е. В., Зеленина Л. М., Хохлова Т. Е.* Поурочные разработки по русскому языку по учебнику Л. М. Зелениной, Т. Е. Хохловой «Русский язык. 1 класс» + игровой материал на уроках в 1-2 кл.: Кн. для учителя: М.: ВАКО, 2004.

*Шклярова Т. В.* Справочник для начальных классов: Пособие для нач. и сред. шк. М.: Грамотей, 2001.

### Дидактика

*Бондаренко А. А., Гуркова Е. В.* Справочник по русскому языку. М.: Просвещение, 2001.

*Волошина О. И.* Русский язык: Тесты. Нач. шк. 1-4 кл.: Учеб.-метод. пособие. М.: Дрофа, 1998.

*Екжанова Е. А., Резникова Е. В., Хабибулина М. Б.* Контроль знаний в системе коррекционного обучения: Учеб.-метод. пособие. М.: Дрофа, 2008.

## Методические пособия

Плотникова Р. М. Коррекционная направленность уроков ритмики и музыки в школе для детей с нарушением интеллекта / Урал. гос. пед. ун-т; Мед.-психол.-пед. диагностич. центр. Екатеринбург, 1999.

**2 класс (34 ч)**

## Программы

См. 1 класс.

## Методические пособия

См. 1 класс.

**3 класс (34 ч)**

## Программы

См. 1 класс.

## Методические пособия

См. 1 класс.

**4 класс (34 ч)**

## Программы

См. 1 класс.

## Методические пособия

См. 1 класс.

## 9. ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О КЛАССАХ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

### 1. Общие положения

1.1. Классы коррекционно-педагогической поддержки (ККПП) создаются в общеобразовательной школе в соответствии с Концепцией специального (коррекционного) образования, руководствуются в сво-

ей деятельности Законом Российской Федерации «Об образовании», уставом школы и настоящим положением.

1.2. Учреждение несет в установленном законодательством Российской Федерации порядке ответственность перед органами государственной власти и органами местного самоуправления за соответствие применяемых форм, методов и средств организации образовательного процесса, коррекционно-развивающей и оздоровительной работы возрастным психологическим особенностям, способностям, интересам обучающихся, требованиям охраны жизни и здоровья детей.

1.3. Координирует, организует и анализирует коррекционное обучение школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк).

1.4. ККПП организуются в целях коррекции и компенсации недостатков развития, реализации специального (коррекционного) образования в условиях общеобразовательной школы.

1.5. Обучение в ККПП обеспечивает усвоение учащимися с особенностями в развитии специальных (коррекционных) образовательных программ стандарта требований к знаниям и умениям обучающихся.

1.6. Важнейшей задачей ККПП является охрана и укрепление психосоматического здоровья детей с особенностями развития.

### 2. Организация работы классов коррекционно-педагогической поддержки

2.1. Схема формирования классов: из нескольких классов одной параллели на одном уроке объединяются в группу («гибкий» класс) учащиеся с особенностями развития для занятий с учителем-дефектологом, с остальными же учащимися общеобразовательных классов работает учитель по данному предмету.

2.2. ККПП в одной параллели формируются в соответствии с видом образовательной программы:

—класс для детей с задержкой психического развития открывается численностью от 1 до 12 учащихся;

—класс для детей с легкой умственной отсталостью открывается численностью от 1 до 12 учащихся.

2.3. Решение по подбору учебников принимает ПМПк совместно с учителем-предметником.

2.4. Продолжительность обучения в классах зависит от потенциальных возможностей ребенка. Изменение сроков обучения возможно только по решению ПМПк и с согласия родителей, в зависимости от динамики развития и успешности усвоения образовательной программы.

2.5. Учащиеся, проявляющие хорошие способности к отдельным учебным дисциплинам и видам искусств или спорта, посещают фа-

культуративные занятия, коллективы дополнительного образования и спортивные секции.

2.6. Для учащихся 1-й ступени в классах вводится дополнительное каникулярное время в феврале месяце продолжительностью семь календарных дней.

2.7. За организацию работы класса отвечает учитель-дефектолог.

### **3. Организация коррекционно-развивающего образовательного процесса**

3.1. Образовательный процесс в классе регламентируется школьным учебным планом, составленным в соответствии с окружным, городским (областным) базисным учебным планом. Обучение организуется как по специальным учебникам, рекомендуемым Министерством образования РФ для этих классов, так и по учебникам для общеобразовательных классов в зависимости от уровня интеллектуального развития обучающихся.

3.2. Домашнее задание ученики с задержкой психического развития получают от учителя того класса, в котором ребенок обучался, согласно пройденному учебному материалу на уроке. Учащиеся 3—9 классов с нарушением интеллекта получают домашнее задание только по специальным учебникам как от учителя класса коррекционно-педагогической поддержки, так и от учителя общеобразовательного класса.

3.3. Для учащихся, испытывающих трудности в усвоении программного материала, организуются индивидуальные и групповые коррекционные занятия.

3.4. Аттестация учащихся проводится совместно с учителем общеобразовательного класса и учителем-дефектологом класса коррекционно-педагогической поддержки.

3.5. Ученики ККПП по окончании средней школы получают документ установленного образца в соответствии с пройденной программой.

### **4. Кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение**

4.1. В ККПП работают учителя-дефектологи высокой квалификации, имеющие опыт работы в общеобразовательном учреждении и прошедшие специальную подготовку. Педагогическим работникам и узким специалистам, работающим в этих классах, устанавливается надбавка в 20% к ставкам заработной платы и должностным окладам из фонда заработной платы.

4.2. Для работы ККПП оборудуются помещения, приспособленные для учебных занятий, а также для отдыха, физкультурно-оздоровительной и лечебно-профилактической работы.

## **10. ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

### **1. Общие положения**

1.1. Настоящее положение разработано в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка и регулирует деятельность системы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении (ОУ).

1.2. Под дополнительным образованием понимается организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству. Система дополнительного образования в ОУ реализуется по спортивно-оздоровительному (спортивные секции, лечебная физкультура), декоративно-прикладному (кружки ИЗО, лепки) и художественно-эстетическому (танцевальные, хоровые, театральные кружки) направлениям.

1.3. Основные цели дополнительного образования:

— осуществление социальной интеграции учащихся с особенностями развития;

— приобщение к нравственным и культурным ценностям;

— компенсация ограниченных возможностей детей в условиях общеобразовательной школы;

— развитие творческих способностей;

— осуществление физического и эстетического воспитания учащихся.

1.4. Каждому ребенку в зависимости от индивидуальных психических и интеллектуальных особенностей определяются направления коррекционного воздействия в коллективах дополнительного образования.

### **2. Организация и основы деятельности системы дополнительного образования**

2.1. Спортивно-оздоровительное, декоративно-прикладное, художественно-эстетическое направления дополнительного образования представлены различными объединениями учащихся:

— *класс* — группа учащихся, занимающихся под руководством определенного педагога и усваивающих одну из дисциплин дополнительного образования (фольклорные классы, музыкальные классы, спортивные классы);

— *секция* — учебное подразделение в составе образовательного учреждения с определенной специализацией (секции акробатики, баскетбола, волейбола, футбола, легкой атлетики);

—*студия* — школа для подготовки специалистов в различных областях искусства. Студия создается с целью развития художественных и творческих способностей учащихся (музыкальная студия, студия на родно-прикладного творчества);

—*ансамбль* — группа исполнителей, выступающих как единый художественный коллектив.

2.2. Цели, задачи и содержание деятельности объединений дополнительного образования определяются программами, разработанными и одобренными Министерством образования РФ, а также авторскими программами, утвержденными педсоветом и директором учреждения.

2.3. Объединения системы дополнительного образования в ОУ создаются для учащихся как одного возраста, так и разных возрастов. Численный состав учащихся объединения определяется в зависимости от их возраста, года обучения, специфики направления дополнительного образования.

2.4. Зачисление детей с особенностями развития в класс, секцию, ансамбль или студию происходит с учетом личных желаний и интересов учащихся и родителей (законных представителей), а также индивидуальных возможностей детей. При приеме в спортивные и хореографические объединения необходимо медицинское заключение о состоянии здоровья учащихся.

2.5. Продолжительность занятий устанавливается в зависимости от возрастных и психофизических особенностей учеников, допустимой нагрузки учащихся. Для младших школьников продолжительность одного занятия составляет 20—50 мин, для школьников среднего и старшего возрастов — 1 ч 30 мин (2 урока).

2.6. Образовательная программа реализуется педагогом посредством выполнения календарного учебного плана занятий в течение учебного года.

### **3. Участники образовательного процесса**

3.1. Участниками образовательного процесса в рамках системы дополнительного образования являются учащиеся 1—9 классов, педагогические работники, родители (лица, их заменяющие).

3.2. При приеме детей в объединения системы дополнительного образования их руководители должны ознакомить родителей (лиц, их заменяющих) с документами, регламентирующими организацию образовательного процесса в объединении.

3.3. Права и обязанности обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих), работников определяются уставом ОУ и иными предусмотренными уставом актами.

3.4. Порядок комплектования персонала объединений системы дополнительного образования ОУ регламентируется его уставом, осуществляется по усмотрению администрации.

3.5. К педагогической деятельности в ОУ допускаются работники, имеющие высшее или среднее специальное образование, отвечающие требованиям квалификационных характеристик, определенных для соответствующих должностей педагогических работников.

3.6. Отношения работников системы дополнительного образования и администрации ОУ регулируются трудовым договором.

3.7. ОУ устанавливает ставки заработной платы (должностные оклады) работникам системы дополнительного образования на основе единой тарифной сетки, определяет виды и размеры надбавок, доплат и других выплат стимулирующего характера в пределах имеющегося фонда оплаты труда.

### **4. Материально-техническое обеспечение**

4.1. Групповые и индивидуальные занятия по усвоению программ дополнительного образования проводятся в специально оборудованных кабинетах: театральная мастерская, кабинет ритмики и танцев, кабинет музыки, спортивный и тренажерный залы, кабинет лепки.

4.2. Источниками формирования имущества и финансовых ресурсов системы дополнительного образования в ОУ являются:

—бюджетные и внебюджетные средства;

—средства родителей (или лиц, их заменяющих);

—добровольные пожертвования других физических и юридических лиц;

—средства, полученные от предоставления дополнительных платных образовательных услуг.

## **11. ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О ШКОЛЬНОМ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНСИЛИУМЕ**

### **1. Общие положения**

1.1. Школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) создается с целью организации системы адекватных условий обучения и социально-педагогической коррекции для детей с особенностями развития.

1.2. ПМПк создается в общеобразовательном учреждении приказом по образовательному учреждению.

1.3. ПМПк является диагностико-консультативным органом, защищающим интересы детей, которые испытывают трудности в обуче-



нии. На время работы консилиума все его члены освобождаются от других обязанностей.

1.4. Методическое руководство деятельностью ПМПк осуществляется психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПк), функционирующей на данной территории. Отношения между ПМПк и ПМПк регламентируются установленными нормативными документами.

1.5. Содержание индивидуальных комплексных учебно-коррекционных программ разрабатывается коллегиально, со специалистами ПМПк, курирующими вопросы специального образования. Индивидуальные комплексные учебно-коррекционные программы утверждаются администрацией школы для каждого ребенка при обязательном согласовании с родителями.

1.6. Деятельность ПМПк регулируется следующими документами:

—приказом Министерства образования РФ от 27.03.2000 № 127/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения»;

—примерным положением о школьном ПМПк (разрабатывается ПМПк и образовательным учреждением).

1.7. Один раз в месяц руководитель ПМПк отчитывается о работе консилиума на совещании при директоре школы.

1.8. Разглашение информации специалистами, учителями и администрацией школы о характере проводимых консилиумом мероприятий без согласия родителей запрещается.

## **2. Основные направления работы ПМПк**

2.1. *Диагностическое:* выявление причин школьной неуспеваемости, а также проблем в социальной адаптации ребенка. Обследование ребенка специалистами консилиума осуществляется по инициативе родителей (законных представителей) или педагогов образовательного учреждения с согласия родителей и на основании устава школы.

2.2. *Консультативное:* оказание консультативной помощи педагогам школы и родителям детей с особенностями развития с целью формирования активно-положительной позиции взрослых и эмоционально-положительного фона в детском коллективе.

2.3. *Просветительское:* повышение профессиональной компетентности педагогов, обучающихся детей с различными особенностями развития.

2.4. *Методическое:* формирование банка диагностических и коррекционных методик, учебно-методического и дидактического комплексов для обучения детей с особенностями развития, банка консультационного материала для учителей и родителей (законных предста-

вителей), заинтересованных в обучении, воспитании детей с особенностями развития.

## **3. Состав ПМПк**

3.1. Состав консилиума: руководитель консилиума, педагог-психолог, врач-психиатр (на договорной основе), врач-педиатр, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог.

3.2. К работе консилиума привлекаются зам. директора по учебно-воспитательной работе (для решения организационных вопросов), родители (при условии участия в коррекционном процессе), учителя общеобразовательных классов и классов коррекционно-педагогической поддержки, педагоги дополнительного образования.

3.3. Функциональные обязанности специалистов консилиума определяются администрацией школы.

## **4. Организация работы ПМПк**

4.1. *Диагностический консилиум* проводится в начале / конце года (углубленно) и еженедельно (согласно циклограмме деятельности специалиста) с целью определения уровня развития ребенка, причин школьной неуспеваемости, отслеживания динамики познавательной деятельности ребенка и результативности обучения.

4.2. *Проблемный консилиум* проводится по мере необходимости для изучения заявок педагогов, родителей, администрации на обсуждение проблем в обучении, воспитании и адаптации обучающихся.

4.3. *Аналитический консилиум* проводится один раз в месяц (или по заявке учителя, родителей) для определения характера индивидуальных и общешкольных проблем, стратегии и тактики их решения, контроля за исполнением индивидуальных комплексных учебно-коррекционных программ и внесения в них при необходимости соответствующих корректив.

4.4. *Методический консилиум* проводится с целью формирования банка диагностических и коррекционных методик, консультационных материалов для родителей и педагогов школы, подготовки индивидуальных диагностических и коррекционных пакетов для учащихся, разработки содержания индивидуальных комплексных учебно-коррекционных программ, а также для повышения профессиональной компетентности специалистов консилиума.

4.5. *Итоговый консилиум* по результатам работы проводится один раз в четверть (в конце четверти) и в конце учебного года.

4.6. Консультации для педагогов школы и родителей проводятся еженедельно с целью формирования активно-положительной позиции взрослых и эмоционально-положительного фона в детском коллективе.