

## **Особенности организации учебного пространства и учебного процесса в инклюзивном образовании**

Давайте задумаемся, что представляет собой инклюзивный класс начальной школы? Группа равномерно подготовленных к школе детей, в которую включаются дети с ОВЗ?

Любой современный педагог-практик прекрасно знает, что помимо тех двух-трех детей, которые будут проходить по программе инклюзии, в классе будут находиться и другие дети с проблемами обучения и выраженными личностными особенностями. Раньше большинство детей со школьной неуспешностью и различными особенностями развития переводились из массовых школ в специальные учебные учреждения, где с ними работали педагоги-дефектологи и другие специалисты по коррекционному обучению. На сегодняшний день в основном такие дети остаются в массовых школах, и подавляющее число учителей и воспитателей вынуждены работать с разноуровневым контингентом детей в рамках обычной программы, зачастую без должной помощи специалистов.

Грамотная организация образовательного процесса в инклюзивном классе начальной школы предполагает предварительную психологическую и педагогическую (логопедическую) диагностику всех учащихся, позволяющую обнаружить сильные и слабые стороны развития каждого ребенка в данном классе. Это дает возможность прогнозировать будущие затруднения в усвоении учебной программы и развитии социальных и коммуникативных навыков.

Результаты обследования необходимо обсудить педагогу со всеми специалистами, которые сопровождают процесс инклюзивного обучения в данном классе (с психологом, логопедом и др.). Исходя из полученных данных о сильных и слабых звеньях высших психических функций (ВПФ) каждого ребенка: восприятия, памяти, мышления, речи, должна быть выработана общая стратегия работы в данном классе. При составлении

программы занятий должно учитываться, что в классе одновременно будут находиться учащиеся, как с *общими*, так и с *индивидуальными* трудностями.

Как правило, *общими* особенностями современных детей является трудности произвольной организации, замедленность или импульсивность, легкая отвлекаемость, быстрое утомление, трудности концентрации внимания, нарастание затруднений при длительном выполнении заданий одного типа и пониженный уровень мотивации к учебной деятельности.

К *индивидуальным* особенностям могут относиться сложности с переработкой слуховой, зрительной или зрительно-пространственной информации, недостаточность развития мелкой и крупной моторики, особенности развития эмоционально-волевой сферы и многие другие.

Если педагог использует на занятии систему методов, направленную на компенсацию одного вида трудностей (например, усвоения зрительной информации), ориентируясь на самого «тяжелого» учащегося в классе, то другие дети в этот момент могут испытывать индивидуальные трудности. Поэтому, при составлении программы работы нужно учитывать все компоненты, которые составляют осваиваемую сложную функцию.

Например, для того, чтобы освоить написание новой графемы письменной буквы, ребенку необходимо:

- понять, что говорит педагог (услышать, проанализировать и запомнить устную инструкцию);
- запомнить название графемы (соотнести с уже знакомым образом печатной буквы)
- запомнить зрительный образ графемы и выделять ее из других, похожих графем (проанализировать и запомнить, из каких элементов состоит графема и как они соединены между собой);
- научиться воспроизводить графему письменно (соотнести полученные знания с движением руки в правильном порядке, направлении, воспроизвести размер и соотношение размера составляющих графему элементов);

- рассчитать свои силы, чтобы их хватило на выполнение задания в полном объеме.

Если у одного ребенка или группы детей во время какого-либо вида деятельности проявляются свои специфические трудности, педагог должен помогать им проработать каждое звено этой психической функции. Остальные дети в этот момент имеют возможность совершенствовать навыки самостоятельной работы в заданном виде деятельности, который дается им относительно легко.

В целом *стратегия работы* с классом инклюзивного обучения предполагает, что организация занятий должна базироваться на методах работы, опирающейся на более сильные стороны развития ребенка и постепенно втягивающей в работу слабые стороны (нейропсихологический подход). Для реализации такого подхода могут быть использованы системы методов для «выращивания» слабого звена. Педагог, обучая детей какому-нибудь навыку, выстраивает систему отношений взрослый-ребенок, где взрослый берет на себя функции слабого звена, постепенно передавая все большую часть функций ребенку. В соответствии с идеями Л.С. Выготского, задания должны варьироваться от просто го к сложному по следующим параметрам:

- совместное-самостоятельное (от разделения функций между обучающим и обучаемым через постепенное сокращение роли обучающего к самостоятельному действию);

- внешне опосредованное-внутреннее (от действия с привлечением внешних материализованных опор, внешней программы к внутреннему, выполняемому в уме действию);

- развернутое-свернутое (от развернутого поэлементного выполнения и контроля действия к их свернутым формам).

Помощь каждому ребенку не должна быть ни чрезмерной, ни недостаточной. Чрезмерная помощь не имеет смысла - мы делаем работу за ребенка без всякой для него пользы. Недостаточная помощь также

бессмысленна - мы ставим перед ребенком невыполнимую задачу, формируя у него ощущение собственной неуспешности.

Особенное внимание при составлении программы работы группы должно уделяться *подбору учебного и наглядного материала*. Так как для преодоления своих трудностей каждому ребенку нужна своя опора, необходимо подбирать (создавать) учебные материалы и обучающие виды деятельности, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе.

Наш опыт показывает, что такие методы работы помогают каждому ребенку успешно решать познавательные задачи и находить свои пути для компенсации слабых сторон развития.

Для повышения интереса ребенка к занятиям рекомендуется использовать игровые, сюжетные методы обучения, включать задания в смысловой контекст, постепенно переводя исполнение заданий от эмоционально окрашенного в более произвольный план. Необходимо создавать условия, в которых повышается познавательная активность детей, формируется учебная мотивация.

Но как добиться того, чтобы все дети в равной степени были активно вовлечены в учебный процесс? Как создать такие условия?

***Пространство*** класса делится на зоны: учебную и игровую. Это дает возможность проводить занятия с частью детей не только за партой, но и на полу или за игровым столом, помогает снизить трудности удержания позы за партой в течение 40 минут, варьировать длительность учебной нагрузки для разных категорий детей. Игровая зона - это не только место, где ребенок может поиграть в различные развивающие игры.

Это место, где истощаемые дети могут отдохнуть, полежать, расслабиться, почитать любимую книгу (но только после выполнения оговоренного заранее с учителем задания), что создает для детей дополнительный стимул к работе. «Кончил дело - гуляй смело»!

***Время отдыха*** можно варьировать в зависимости от содержания занятия и состояния ребенка. Делать это можно различными способами.

«Давай договоримся. Ты можешь полежать на коврике, пока сыпется песок в песочных часах. Но как только он закончится, ты молча встанешь и превращаешься в маленькую мышку. Она на цыпочках пройдет на свое место, чтобы ее никто не услышал». «Ты можешь выбрать любую книгу и читать ее, пока все твои товарищи не закончат выполнять это задание».

**Наглядные материалы** также должны быть ориентированы на особенности развития и организации внимания учащихся. Приведем несколько примеров.

Школьная доска - предмет, который дети видят постоянно. Значит, нужно максимально использовать его ресурсы. Рекомендуется представить на доске зрительную опору для лучшей ориентации учащихся в пространстве.

Как правило, внимание детей больше привлекают те наглядные материалы, в создании которых они сами принимали участие. Поэтому, например, для создания «числового луча» рекомендуется использовать листы - раскраски.

Многие современные дети испытывают трудности в понимании сложных логико-грамматических конструкций и понятия «последовательность». Как часто сейчас встречаются учащиеся, которые до окончания начальной школы не могут запомнить последовательность времен года, дней недели, месяцев; не понимают, что значит «следующий за...», «находится между», «идущий перед...». Для преодоления этих трудностей рекомендуется использовать круговые диаграммы, ориентированные на особенности восприятия детей.

Творческое отношение учителя к содержанию наглядных материалов поможет предупредить и преодолеть многие учебные трудности.

В классе вводятся **правила поведения**, с которыми ознакомлены дети, родители, учителя. Правила поведения в классе являются общими для всех, в том числе и для учителя. Например, если в правилах поведения записано, что в классе нельзя кричать, то никто (в том числе и учитель) не кричит. Подумайте, часто ли встречаются учителя, которые НЕ повышают голос на

своих учеников? А ведь от детей постоянно требуют «не шуметь», «не кричать». Значит, требуя от учащихся одну модель поведения, своими действиями мы задаем прямо противоположную.

Лучше будет, если классные правила будут вырабатываться совместно с детьми, а не предъявлены в готовом виде. Не жалейте времени на обсуждение, учитывайте интересы учащихся. Требования не должны вступать в явное противоречие с важнейшими потребностями ребенка.

Правила должны быть просты и понятны ребенку, и не противоречить друг другу.

Правила нельзя вводить длинным списком. Одновременно можно принять в классе одно - два правила. Следующие можно вводить только после того, как усвоены уже принятые правила.

Помните о том, что ребенок лучше усваивает правило, когда контролирует другого человека, будь то взрослый или ребенок. Будьте готовы к критике детей. Если правило нарушил взрослый человек, это следует отмечать так же, как если его нарушил ребенок. И не забывайте хвалить своих учащихся за выполнение правил. Ребенок обязательно должен получать положительные подкрепления своей деятельности.

Учитывая специфику возраста и индивидуальные особенности детей, можно создавать *щадящий режим нагрузок*. В зависимости от состояния детей и содержания конкретного занятия, они могут продолжаться на начальном этапе различное время от 25 до 40 минут. Занятия могут не делиться на предметы и объединяться единым сюжетом. Например, уроки-путешествия. Это чрезвычайно эффективная форма организации занятий.

Уроки - путешествия обязательно преследуют какую-то приключенческую цель, которая должна быть достигнута по окончании занятий (добраться до волшебной страны, помочь сказочному герою, найти клад и т.д.). Путешествие может продолжаться один или несколько уроков, один учебный день, одну неделю, четверть. В ходе развития сюжета учащимся встречаются различные «трудности» (задания), которые они

должны преодолевать. Особенно хорошо проводить такие уроки при повторении пройденного, при подведении итогов.

На всех занятиях должен реализоваться принцип межпредметных связей. На начальном этапе доля игровых ситуаций может преобладать над учебными задачами. Постепенно эмоциональное и непосредственное выполнение заданий должно переходить в более произвольный план.

Учитель должен ставить перед собой задачи **развития навыков коммуникации и социализации** детей. Перемены предназначены не только для того, чтобы дети могли восстановить силы или выплеснуть накопившуюся энергию, но и приобретали навыки взаимодействия, учились правильно вести себя по отношению друг к другу. Навыки коммуникации и социализации прекрасно формируются при организации парной работы, работы в микрогруппах, ролевых игр, дежурства по классу и по школе, если учитель целенаправленно работает в этих направлениях. «У тебя нет карандаша? Подойди к Васе и попроси у него запасной. Ты помнишь, как это нужно сделать, или тебе нужна помощь?» «Наташа забыла, где в нашей школе находится библиотека. Кто может ей помочь? Расскажи, как вы туда пойдете? А теперь проводи, пожалуйста, Наташу в библиотеку».

Существуют некоторые особенности развития у детей с ОВЗ, которые часто воспринимаются несведущими людьми, как дурашливость, невнимательность, плохое поведение. В первую очередь эти особенности характерны для детей с эндогенными (психическими) заболеваниями, такими, как расстройства аутистического спектра, детская шизофрения или шизотипический синдром. Однако могут встречаться и при других видах нарушений развития таких, как органическое поражение головного мозга, эпилепсия и пр.

Многие не понимают, не умеют «расшифровывать» мимику, жесты других людей, не понимают, не умеют назвать не только чувства и мысли других людей, но и свои собственные. Чрезвычайно затруднительными, а порой невозможными, являются для них осознание своих собственных

ментальных состояний, понимание и использование слов, которыми они обозначаются: «я знаю», «я не знаю», «я забыл», «я думаю» и т. д. Такие дети не обладают способностью приписывать ментальные состояния другим людям: «он знает, думает, ошибается». Они не понимают того, откуда берутся знания: «я знаю, так как видел это», «он знает, так как слышал». Такие дети не понимают ложных убеждений и не понимают, что такое обман.

А теперь давайте задумаемся, что означает не обладание моделью психического при изучении, например, литературы. Все народные сказки построены на хитрости, изворотливости, обманах. При нормативном развитии ребенок трех лет понимает, что когда лиса предлагает Колобку сесть к ней на нос, она его обманывает. Ребенок, не обладающий моделью психического, может не понимать этого и в восемь лет.

Поэтому при работе с такими учащимися учитель должен составлять программу, учитывающую эти сложности. Такие дети нуждаются в многократных объяснениях, проигрываниях различных ситуаций, начиная с самых элементарных. Для этого можно использовать, игрушки, перчаточные и пальчиковые куклы и собственно разыгрывание сценок с детьми. Необходимо помнить, что при таких проблемах ребенка бессмысленно торопиться. Пока ребенок не усвоил определенный уровень, бессмысленно пытаться идти с ним на более высокий уровень.

Еще одной серьезной проблемой, о которой зачастую не догадываются или просто не знают о ее существовании педагоги, являются трудности понимания обращенной речи.

Ребенок может понимать значение двух отдельных слов, но может не понимать, что они означают, как словосочетания. Например, зная значение слова «туча» и «стая», учащийся не может понять, что такое «стая туч». Значение фразеологических оборотов такие дети воспринимают буквально: «золотые руки» - «руки сделаны из золота». Ребенок может испытывать колоссальные трудности в понимании сложных логико-грамматических конструкций таких, как «следующий за...», «идуций перед...», «выше чем...»

и т. д. Такие дети могут бегло читать, но не понимать подтекста, причинно-следственных связей, испытывать колоссальные трудности при пересказе. Им недоступен смысл пословиц и поговорок, которые в избытке встречаются как в учебниках по чтению (литературе), так и в учебниках русского языка.

Как же быть учителю в этой ситуации? Одним из приемов может быть следующий. Педагог заранее выбирает метафорические выражения из учебника, по которому детям предстоит обучаться, прорабатывает их с помощью логопедов и родителей заранее, до того, как они встретятся детям в тексте. С такими учащимися ведется словарь «с русского на русский», в который записываются все непонятные слова и выражения, которые встречаются на любых уроках: русского языка и чтения, физкультуры и математики. Значения этих слов и выражений зарисовываются или объясняются понятными ребенку словами.

Слова и выражения, попавшие в словарь, заучиваются наизусть вместе с их значениями. При этом взрослые, окружающие ребенка, стараются употреблять новые слова и выражения в повседневной жизни, чтобы из пассивного словаря, они перешли в активный словарь ребенка.

Еще одной проблемой для таких учащихся могут быть трудности в понимании диалогов. Вот пример диалога из учебника, который читает ребенок:

Старшая сестра учила младшую читать. В книге написано: «Ау».

- Что тут написано, Оленька?
- Не знаю.
- Это какая буква?
- А.
- Молодец! А эта?
- У.
- А вместе?
- Не знаю.
- Ну как же не знаешь?! Эта А, а эта У...(7).

Как видно, по тексту только подразумевается, кто говорит. Читая такой диалог - ребенок не всегда может понять, что говорят разные персонажи.

Как действовать в этой ситуации? Есть несколько простых правил:

- начинать работу с разбора диалогов с наименьшим количеством участников - подписывать слова автора:

Сестра говорит: - Что тут написано, Оленька?

Оля говорит: - Не знаю.

Сестра говорит: - Это какая буква?

Оля говорит: - А.

Сестра говорит: - Молодец! А эта?

Оля говорит: - У.

Сестра говорит: - А вместе?

Оля говорит: - Не знаю.

Сестра говорит: - Ну как же не знаешь?! Эта А, а эта У...

- использовать при прочтении диалога учителем куклы или игрушки
- маркировать роли разных участников разными цветами
- проигрывать диалоги, меняясь ролями
- читать по ролям

Конечно, для преодоления описанных проблем требуется длительная развернутая, порой многолетняя работа. Желательно чтобы учителю помогал учитель-логопед и психолог, обладающие специальными знаниями и инструментарием для такой коррекционной работы. В этом пособии мы не можем полностью раскрыть и описать всю систему такой работы. Однако важно, чтобы специалисты знали, что такие проблемы существуют, вы можете встретиться с ними на практике.

Учитывая индивидуальные особенности детей, низкий уровень мотивации, эмоциональную нестабильность, в классе инклюзивного обучения нужна **система оценки**, позволяющая подчеркнуть любые, пусть самые незначительные успехи каждого ребенка. Очень важно развести в понимании детей и родителей понятия «отметка» и «оценивание».

Так как мы не можем отойти от системы выставления оценок (после второго класса) необходимо продумывать и применять на практике не *карательную*, а *поощрительную* систему оценивания результатов деятельности и поведения ребенка. Фиксировать ребенка не на отрицательных моментах, а на положительных.

При низкой «отметке» «оценка» может быть высокой. Оценка может быть балльной и материальной - красивая наклейка, картинка - штамп, маленький подарок. Рекомендуется также организовывать выставки детских работ. Каждая работа рассматривается всеми детьми, в каждой можно найти что-нибудь хорошее. Постепенно дети учатся оценивать свои работы и сравнивать их с работами других детей.

Также очень стимулирует учащихся к получению высоких результатов и упорядоченному поведению придумывание сюжетных игр (например, спастись от инопланетян), в ходе которых даже за самые незначительные успехи учащиеся могут сделать «ход» и продвинуться вперед по игровому полю (нарисованному детьми). Такая игра, как и уроки-путешествия, может продолжаться в течение различных периодов времени: недели, месяца, четверти. В результате у детей уходит страх преднезнакомыми ситуациями, появляется вера в собственные силы, уверенность в себе, и, самое главное, они **обучаются**, играя.

Ребенок нуждается в мощном и постоянном подкреплении своей деятельности. Если у ребенка естественным путем возникает необходимое количество таких подкреплений, у него не будет проблем с овладением социально желательными формами поведения и учебными достижениями. Чтобы определить, какие подкрепления лучше подходят для учеников, учитель может предложить им выбрать из списка те из них, которые они предпочитают.

Можно использовать очки, жетоны для стимуляции хорошего поведения ребенка и *штрафы* - для прекращения плохого. Эти очки позже могут быть обменены на некие поощрения (например, свободное время,

сладость). Такой метод подходит и для индивидуальной работы, и для больших групп.

Частота присуждения поощрений очень важна. Сначала поощрять лучше через небольшие интервалы времени. После того, как система начала работать, интервалы могут быть удлинены. Взрослый не должен злоупотреблять штрафами. Ученики должны получать 3-5 поощрений против каждого штрафа.

Еще одним действенным способом развития функций контроля является обучение ребенка самостоятельно и адекватно оценивать свои успехи и степень их соответствия тому, что от него требуется, а затем делать соответствующую запись своих результатов, например, в специальную тетрадь или на листок с требованиями.

Интересным и эффективным способом является также метод самоконтроля, который объединяет оценки взрослого относительно достижений ребенка и оценки, которые дети выставляют себе сами. Исследования показали, чтобы эта методика является достаточно эффективной для сокращения доли плохого поведения, хорошо принимается взрослыми и детьми. Хочется обратить внимание педагогов на то, что результаты обучения напрямую связаны с упорядоченностью поведения всех участников образовательного процесса.

При обучении методике самоуправления ребенок должен понять систему отношений между своим поведением и той шкалой, по которой оно будет оцениваться. Так, например Hoff и DuPaul предложили следующую шкалу оценки поведения:

5 = превосходно - соблюдаются все правила поведения в течение оговоренного промежутка времени

4 = очень хорошо - имело место одно незначительное нарушение правил, но, на всем остальном интервале времени условия не нарушались

3 = средне - было нарушено несколько правил, но серьезных нарушений не было

2 = ниже среднего - нарушено одно или несколько правил, но таким образом, что поведение было расценено как недопустимое

1 = плохо - правила нарушаются постоянно на всем интервале времени, поведение расценивается как недопустимое.

Если оценка ученика не совпадает с оценкой преподавателя на 1 балл, то ученику разрешается оставить ту оценку, которую он поставил себе самостоятельно. Если оценка ученика соответствует оценке со стороны преподавателя, то ученику выдается награда. Если оценки отличаются больше чем на 2 балла, оставляется оценка преподавателя и поощрение не выдается.

Обратите внимание, что вознаграждение не предоставляется за высокие оценки, а только за точное соответствие оценке преподавателя.

Можно выражать свое недовольство отдельными результатами и действиями ребенка, но не ребенком в целом. Мы оцениваем не ребенка, а результаты его деятельности. Можно осуждать действия ребенка, но, не его чувства.

Недовольство действиями ребенка не должно быть систематическим, иначе оно перерастет в неприятие его. Создавайте вокруг доброжелательную атмосферу, будьте заинтересованы в успехах учащихся и в них самих.