**ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**РАБОТА УЧИТЕЛЯ**

**В УСЛОВИЯХИНТЕГРИРОВАННОГО**

**ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**Психолого-педагогические аспекты урока**

Организация интегрированного обучения на уровне класса предполагает психолого-педагогическую готовность не только пе­дагога (педагогов), но и учащихся, задействованных в этом процес­се; коррекцию субъект-субъектных отношений; внесение измене­ний или дополнений в образовательный ресурс урока; некоторые изменения предметно-пространственной среды класса и др.

О психолого-педагогической готовности педагога (педагогов) нами упоминалось ранее. Готовность формируется администрацией в процессе подготовки педагогического коллектива к принятию идеи совместной формы обучения, обеспечивается учителю в про­цессе организованной курсовой подготовки (если такая имела ме­сто) или методической учебы, психологическая помощь оказывает­ся в виде бесед, тренингов, деловых игр и т. д.

Но главное — она рождается из истоков глубин человеческой души, прорастая чуткостью и уважением к каждому ребенку, без всяких ограничений к его образовательным возможностям. Инте­грация в образовании — это как раз тот процесс, в ходе которого педагогу не предоставляется шанса дифференцировать детей и от­бирать более способных к обучению. В этих условиях он призван к более глубокому осмыслению профессии, призван учить любого ребенка, потому что он — УЧИТЕЛЬ.

В условиях разнородного состава учащихся на первом месте должен выступать не императив «дать знания», а «создать условия, при которых учащиеся начнут их добывать шаг за шагом с возрастающей долей самостоятельности». Стратегией урока должна быть стратегия управления учебной деятельностью учащихся (как веду­щей деятельностью) и система постановки им проблемных учебных задач (вопросов, заданий, упражнений и других), посредством которых с целенаправленной помощью и поддержкой учителя учащиеся будут овладевать учебным материалом.

А готовы ли дети принять «особого» ребенка, и готов ли «особый» ребенок к взаимодействию с ними? Присутствует ли у детей обоюдная готовность к встречному движению друг к другу? Как показывает практика, ответ на этот вопрос в большинстве своём отрицательный, и сами по себе позитивные отношения не установятся. Чтобы обычные учащиеся класса приняли «особого» ребёнка на равных, требуется целенаправленная работа с учащимися со стороны каждого учителя в урочной и внеурочной деятельности.

Коррекция субъект-субъектных отношений учащихся рассматривается как один из главных стратегических ресурсов совместного обучения. Поскольку коррекцию отношений на уровне школы мы рассматривали ранее, теперь поговорим о коррекции отношений в рамках урока, класса. Будем исходить из того, что если в условиях совместного обучения событийность иная, чем при обычном раздельном обучении, то при объединении субъектов с различными образовательными потребностями и возможностями на первый план выдвигаются психолого-педагогические задачи, смыслом которых выступает конструирование позитивных отношений.

Если посадить ребенка в класс, предоставив детям самим налаживать отношения, то это условия для чисто формальной интеграции, которая не приведет к сотрудничеству на равных. Очень часто педагоги-практики жалуются, что учащиеся класса оскорбляют, а зачастую даже обижают «особых» учащихся. Такое явление свидетельствует о том, что в данной школе все процессы происходят без особого участия педагогов. Это ведет к неуспеху интеграции, и в данном случае можно утверждать, что ни предварительной подготовки, ни целенаправленной работы здесь не проводилось. К сожалению, попытки одного-двух педагогов организовать и привлечь всех детей вместе к сотрудничеству и взаимодействию будут иметь эпизодический характер и существенно не изменят картину в целом.

Только организованная и целенаправленная работа со стороны каждого педагога по формированию обоюдной готовности ко взаимодействию обычных детей и учащегося с ОПФР даст положительные результаты, и только в этом случае интеграция станет комфортной для всех. Когда исчезнет первичный барьер непринятия, когда отношения на уроке, в классе будут иметь уважительный характер, когда дети начнут сотрудничать и поддерживать друг друга, тогда необходимость конструирования позитивных отношений отпадет сама собой.

Принять друг друга – это всегда сложный психологический процесс. Он одинаково сложен и для обычных учащихся, и для «особых», и очень непрост для учителя класса. Понимание важности приоритета налаживания отношении поможет учителю создать на уроке и в целом классе благоприятные психолого-педагогические, организационные и другие условия, облегчающие этот двусторонний процесс.

Заместителю директора, организующему и осуществляющему административный контроль работы педагогов классов интегрированного обучения и воспитания, с первых дней необходимо координировать два направления: включение ребенка с ОПФР в коллектив и включение его в учебный процесс. На практике это означает, что организации интегрированного обучения, особенно на его начальном этапе, первостепенное внимание следует уделять форми­рованию позитивного (положительного) отношения друг к другу (без лозунгов и призывов «давайте дружить»). На каждом уроке и каждым учителем создаются условия по принятию такого ребенка и специально организуется его включение в коллектив. Следует от­метить, что включение «особого» ребенка в коллектив и его включе­ние в образовательный процесс является одномоментным. Попыта­емся рассмотреть эти процессы последовательно, с позиций приоритетности направлений содержания работы.

С момента возникновения совместного обучения стратегическая линия взаимодействия учителя с учащимися меняется, наполняется новым смыслом. Включение «особого» ученика в коллектив может происходить как опосредованно, так и целенаправленно. С первых дней учитель прибегает к различным опосредованным приемам вклю­чения в коллектив. Он постоянно как бы невзначай отмечает либо по­ложительные качества ученика, либо его успехи (хоть в чем-нибудь), даже если они и незначительны. Могут звучать примерно такие слова: «сегодня Миша пришел таким аккуратным»; «он так старается слушать»; «вот эта буква (или буквы) у него написана красиво»; «этот пример решил верно»; «вот, спасибо, помог нам понять...»; «пока сделано немного, но мы поможем и...»; «такие хорошие рисунки»; «такой заботливый»; «он так старался» и т. п. И так на каждом уроке.

В арсенале любого учителя всегда найдется доброе слово, чтобы отметить ученика (похвалить за что-то). Таким образом, со слов учителя «особый» ученик как бы презентуется классу с положительной стороны. Учащиеся это слышат и начинают привыкать к тому, что и «особый» ученик в чем-то успешен, что и в нем есть много хорошего. Применительно к такому ученику необходимо избегать обобщенной похвалы словом «молодец», так как на фоне класса он далеко не молодец, и дети это понимают.

Прием опосредованной презентации очень важен и, как показывает практика, хорошо работает, ускоряет процесс привыкания детей с разными образовательными возможностями.

 Кроме того, учителю необходимо менять свои установки по отношению к принятию ответов учащихся. В обычной школе действует критерий оценивания ответа «правильно» — «неправильно», который сразу же озвучивается учителем при ответе ученика. В случае ошибочного ответа ученик может лишиться слова, может услышать в свой адрес комментарий типа: «Садись, ты ничего не знаешь» и т. д. Психологами отмечается, что и среди обычных учащихся многие имеют высокий уровень тревожности, они боятся ошибиться, стараются промолчать, избегают неудач, не проявляют активности.

 В условиях совместного обучения очень важно повышать мотивацию учения, стимулировать активность учащихся, давать шанс ребенку просто говорить (отвечать), устранять накопившиеся страхи. Поэтому учитель использует другой механизм. Он меняет свои подходы и дает детям право на ошибку, приветствует разность мнений (различные точки зрения), устраняя тем самым барьеры страха. Учитель уважительно относится к разным ответам и приучает к терпеливому слушанию учащихся класса. Например, если при ответе ученик или ученики ошибаются, учитель выслушивает ответ каждого, одобряя словами: «хорошо, что говоришь», «интересная мысль», «есть ли другие мнения?», «что по этому поводу думает...?», «почему вопрос один, а на него несколько разных ответов?», «где найти подтверждение сказанному?» и т. д. Так учитель стимулирует активность учащихся, расставляя акценты на том, что существуют разные мнения, которые в процессе поиска правильного ответа могут меняться. Пример тому — фрагмент устного счета «5x6 = ?», и допустим, что ответы учащихся разные: например, 24, 30, 32. Учитель может сказать «интересно», «хорошо, что много мнений», «где будем искать подтверждение?», «что сказала нам таблица умножения?», «у кого поменялось мнение?» и т. д. Организованная таким образом работа с классом снижает в первую очередь высокий уровень тревожности учащихся, повышает их мотивацию, активней приучает к толерантному восприятию других мнений, показывает полезность разности мнений. И в то же время это способ включения «особого» ученика в коллектив с одновременным включением его в образовательный процесс. При совместном обучении приемы включения необходимо использовать всем педагогам, работающим в классе, постоянно на каждом уроке.

Хорошим подспорьем при включении детей в коллектив являет­ся проведение на уроке специальных игр, направленных на сплоче­ние и объединение детей и показывающих полезность разных точек зрения (различности мнений), коллективного сотрудничества и др. (см. Приложение 2). Это уже относится к специально организован­ному целенаправленному включению. Игры проводятся учителем на одном из этапов урока, обычно в конце. Иногда для проведения подобных игр можно приглашать педагога-психолога. Особо вос­требованы такие игры на начальном (с первых дней пребывания в классе) этапе включения «особого» ученика в коллектив и форми­рования позитивного отношения. С течением времени, когда пози­тивное отношение уже будет сформировано, необходимость прове­дения подобных игр отпадет сама собой. В дальнейшем такие игры можно проводить эпизодически, для закрепления имеющегося ре­зультата. Надо ли убеждать в том, что таким образом организован­ная работа с момента возникновения в школе совместной формы обучения будет гораздо более успешной?

Хочется еще раз повторить, что включение в коллектив проис­ходит не только на уроке, оно с первых дней осуществляется и во внеурочной деятельности. Учащиеся с особенностями психофизи­ческого развития должны быть включены во все виды внеурочной и внеклассной деятельности, организованной в учреждения образо­вания (участие в выставках, физкультурно-массовых мероприятиях, художественной самодеятельности и др.).

**Особенности конструирования урока в классе при обучении детей**

**с разными образовательными потребностями и возможностями**

Образовательный ресурс урока предполагает активное включе­ние «особого» ученика в учебную деятельность с уже упомянутой нами параллельно организованной работой по включению его в коллектив класса. Заботой учителя становятся учебные трудности «особого» ребенка, которые с педагогической помощью и поддерж­кой будут преодолеваться или ослабляться. От того, как происходил процесс включения ребенка в коллектив, во многом будет зависеть и процесс его включения в учебную деятельность. Опыт показывает, что эффективно организованное включение в коллектив положи­тельно сказывается и на результатах успешности в учебной деятель­ности.

Включение «особого» учащегося в учебную деятельность на уро­ке следует понимать как организацию комплекса педагогических мер, в том числе комплексной помощи и поддержки, направленных на формирование у учащихся с особенностями психофизического развития способности к усвоению учебного материала и способно­сти к овладению способами учебных действий.

 Включение «особого» ученика в процесс требует оказания ему постоянной педагогической помощи и поддержки при овладении им учебной деятельностью и при усвоении содержания учебного материала. В первую очередь ему нужна помощь и поддержка в ов­ладении учебными навыками, способами ориентирования, способами усвоения и контроля. Ученик нуждается в стимулировании и подкреплении своих действий на каждом этапе, так как учебная деятельность для него очень сложна. Важно создавать как можно больше ситуаций, в которых можно было бы совместно работать над приобретением универсальных учебных умений. Уместно ис­пользовать тренинги по обучению общению, технологии коллек­тивного способа действий, конструирование методов проблемного, частично-поискового и поискового методов обучения, техно­логии развивающего обучения и др.

Организуя работу с обычными учащимися, учитель в привыч­ном понимании ставит перед ними учебные задачи (задания), дает время на их выполнение и оценивает итоги. Для учителя важным является конечный результат работы, который и оценивается.

Работа с учащимся с ОПФР отличается по своему содержанию. Это не только подбор и упрощение учителем заданий при определе­нии учебной задачи, но и обеспечение процесса их выполнения. Это оказание постоянной каждодневной помощи в овладении об­щими учебными умениями и навыками, обучение способам учеб­ных действий при выполнении любых заданий, обеспечение после­довательности выполнения, стимулирование самостоятельной ра­боты «особого» учащегося над заданиями, выполнение заданий и обучение оцениванию своего результата. На практике это означа­ет, что при определении задания необходимо показывать и пути его достижения (например, если даем задание «сравни», то и выделяем «признаки», по которым ученик будет осуществлять сравнение). Для учителя при работе с «особым» учащимся важным должен быть не столько конечный результат, сколько процесс выполнения уча­щимся работы. Для этого на каждом уроке необходимо помочь ему понять, сориентироваться в задании, показать путь, выделить этапы выполнения, учить пользоваться памятками, планом или иной под­сказкой, стимулируя и повышая степень самостоятельности учаще­гося при выполнении заданий. К такой трудоемкой работе педагоги общеобразовательных школ не всегда готовы.

Многие учителя, начинающие работать в классах интегрирован­ного обучения и воспитания, отмечают, что им необходима в пер­вую очередь помощь при составлении планирования. По их мне­нию, если они получат готовые рецепты календарно-тематического планирования, интеграция уже будет обеспечена, и они смогут «дать знания» учащемуся с особенностями психофизического развития.

Однако практика показывает, что включение «особого» ребенка в образовательный процесс является процессом трудоемким, не да­ющим сиюминутных результатов даже при идеальном планирова­нии. По утверждению педагогов-практиков, которые наработали положительный опыт в условиях совместного обучения, важно со­блюдать следующие способы включения:

1. принимать учащихся с особенностями психофизического развития, как и любых других детей класса;
2. включать их в одинаковые виды деятельности, хотя ставить разные задачи, обеспечивать процесс их выполнения;
3. вовлекать учеников в коллективные формы обучения и груп­повое решение задач;
4. применять и другие стратегии коллективного участия — игры, совместные проекты, практические наблюдения, частично-поиско­вые приемы (исследования) и т. д.;
5. использовать приемы дифференциации и адаптации учебно­го содержания применительно к учебным возможностям «особых» учащихся, осуществлять индивидуальный подход.

Совместное обучение детей с разными познавательными потреб­ностями и образовательными возможностями во многом изменяет роль учителя. Учитель создает и включается в разнообразные интерак­ции с учащимися, обеспечивая сочетание различных возможностей урока по включению всех детей в его содержание.

В данных условиях роль учителя сводится к управлению учеб­ной деятельностью учащихся. При этом деятельность детей органи­зуется так, что знания они добывают под управлением и руковод­ством учителя, овладевая в первую очередь способом решения по­ставленной учебной проблемы или задачи (т. е. от практики к теории). Например, в процессе урока перед учащимися ставится задача: «Почему в правописании корней -гор-, -гар- в одних случаях пи­шется о, а других — а?». Учащимся предлагается выполнить ряд практических заданий, в процессе которых они наблюдают приме­ры написания о, а, выявляют общий способ (закономерность) пра­вильного написания и приходят к выводу, т. е. уясняют для себя пра­вило (здесь: под ударением — а). Таким образом, учащиеся в про­цессе совместной деятельности и коллективного обсуждения сами нашли способ, который определял правильное написание в данном случае, затем, обратившись к учебнику, сопоставили свой вывод с формулировкой правила. В этом случае учитель знаний не сооб­щал, он только управлял деятельностью детей. В результате полу­чаем усвоение способа всеми учащимися и более прочные знания по изучаемому учебному материалу.

Такая организация урока (когда не сообщают знаний, а подводят учащихся к их поиску, управляют учебной деятельностью) включает в работу всех учащихся, обеспечивает каждому доступность усвоения материала. Что касается «особых» детей, то такая подача материала (от практики к теории) им доступна, обеспечивает их участие в уроке и дает более прочные знания. При актуализации знаний они воспро­изводят усвоенный способ, хотя в формулировке правила могут до­пускать погрешности (чем сложнее написано правило, тем больше погрешностей). Многолетние наблюдения показывают, что измене­ние роли учителя от трансляции знаний к управлению учебной дея­тельностью способствует значительному приращению успеваемости и у обычных учащихся. К сожалению, применение таких подходов не стало массовым явлением и даже в рамках одной школы носит эпизо­дический характер.

Не находит пока широкого понимания и тот факт, что оказание помощи и поддержки каждому «особому» учащемуся должно осно­вываться на учете его учебных трудностей (обусловленных тем или иным видом нарушений), которые в каждом конкретном случае имеют свою специфичность; что «особому» ребенку на каждом уро­ке должна обеспечиваться помощь и поддержка с соблюдением и выполнением педагогами единообразных подходов и требований применительно к возможностям конкретного ученика (об этом го­ворилось в разделе «О педагогической помощи и поддержке»). Пока что наблюдается практика многообразных подходов со сторо­ны педагогов-предметников к одному и тому же учащемуся. Осо­бенно это прослеживается на второй ступени обучения, где в боль­шинстве своем педагогами не учитываются учебные трудности «особого» ребенка, ему не оказывается необходимая помощь и под­держка на уроке, а в отдельных случаях ограничиваются возможно­сти его дальнейшего развития («пришел — и пусть сидит»).

Перед педагогами-предметниками ставится задача оказания по­мощи и поддержки «особому» учащемуся и соблюдения единых подходов по ее оказанию при реализации того же учебно-программ­ного содержания, что и для обычных учащихся, кроме учебно-про­граммного содержания первого отделения вспомогательной шко­лы. И если со стороны педагогов все это многообразие подходов на второй ступени обучения конструктивно заменить управлением учебной деятельностью учащихся, соблюдая при этом единые тре­бования применительно к возможностям «особого» учащегося, то положительные результаты совместной формы станут очевидными для всех — и для обычных, и для «особых» учащихся.

 Нельзя сбрасывать со счетов и другие факторы. С одной сторо­ны, трудности у педагогов-предметников возникают в силу отсут­ствия опыта совместного обучения. Их практический опыт нараба­тывается и совершенствуется в процессе работы с «особыми» уча­щимися. А это требует определенного времени, и именно этот отрезок времени пока ничем не обеспечен. К тому же сама результа­тивность такого опыта специфична. Она имеет сугубо личностный характер и зависит от многих составляющих: от продолжительности работы, от готовности педагога и педагогического коллектива, от обеспеченности условий, от умения работать в команде и других факторов, а самое главное — от личностных установок и качеств. Если идея интегрированного обучения и воспитания отвергается, то о какой результативности можно вести речь?

С другой стороны, возникает противоречие, обусловленное тре­бованиями современной школы. Если совместная форма обучения предполагает сотрудничество, взаимодействие и взаимопомощь, то традиционная система построена на конкуренции (кто лучше) в рамках выполнения единого содержания. В этих условиях учитель работает в направлении «дать знания», «подготовить к тестирова­нию», хотя результаты вступительной кампании не свидетельствуют о том, что всеми учащимися знания «взяты» одинаково. Поэтому появление детей с особенностями психофизического развития в средней школе вызывает у педагогов скорее некую панику — «как им дать знания».

Попытаемся рассмотреть традиционный урок с позиций поиска его резервных возможностей. Специальное образование подчиня­ется тем же законам общей дидактики, имеет те же составляющие, наполняясь при этом специальным содержанием, и специфику под­ходов применительно к каждой категории учащихся. Рассмотрим урок на этапе подготовки к его проведению в условиях совместного обучения (неполной наполняемости) с позиций составляющих его компонентов (выбор задач урока, конструирование содержания, выбор методов и форм работы с учащимися).

Традиционно урок предполагает его планирование с постанов­кой целей и реализацией образовательной (дидактической), разви­вающей и воспитательной задач. В условиях совместного обучения эта триада сохраняется, но с добавлением задачи коррекционной направленности обучения, которую в плане урока можно выделять обособленно либо в составе «коррекционно-развивающей». Ее на­личие предполагает специальное выделение для «особого» учащего­ся пути (алгоритмов) выполнения заданий, с помощью которых ему облегчается понимание задания и его исполнение. Например, при постановке всем задачи «расскажите» «особому» ребенку отдельно предлагается памятка или план, опираясь на которые, он выполнит задание. Благодаря такой поддержке ребенок справится с заданием наравне со всеми.

Если ставим задачу выполнения текстовых заданий («выделите главное и перескажите»), то «особому» ребенку готовится памятка либо план, которые облегчат ему выполнение заданий.

Если решаем текстовые задачи, то «особому» ребенку предо­ставляется краткая запись задачи с наглядным отражением зало­женных в ней зависимостей и т. д.

Одновременно благожелательный тон учителя, образец его вы­разительной речи, внимательное слушание, принятие и одобрение всех высказываемых ребенком ответов, использование в качестве поддержки и стимулирования памяток, схем, опор, подсказок, упрощение сложного учебного материала и другие приемы также являются коррекционным резервом урока.

При организации образовательного процесса учащихся с ОПФР содержание учебного материала на урок определяется учебными программами учебных планов специальных общеобразовательных школ, учебными программами учебных планов общего среднего об­разования и соответствующими учебными пособиями. На первой ступени используются в основном учебные пособия для специаль­ных общеобразовательных школ, а на второй ступени — учебные пособия для общего среднего образования, за некоторым исключе­нием, на что указывалось ранее. Работа учителя класса (учителя- предметника) на первой и второй ступенях обучения имеет некото­рые особенности при выборе содержания учебного материала на урок. На первой ступени образования учитель при реализации учеб­ных планов общего среднего и специального образования исполь­зует в основном учебные программы и учебные пособия специаль­ных общеобразовательных и средних школ. А на второй ступени при реализации учебных планов общего среднего и специального образования он использует в основном единое для всех учащихся (в том числе и для учащихся с ОПФР) содержание учебных пособий для общего среднего образования.

Построение образовательного процесса для всех категорий уча­щихся с ОПФР на каждом уроке должно учитывать коррекционную направленность обучения. Это означает, что необходимо специаль­но организованное изучение учебного материала и целенаправлен­ное обучение учащегося с ОПФР учебным умениям и навыкам. Обеспечение доступности учащимся с ОПФР содержания учебного материала учебных пособий для общего среднего образования осу­ществляется различными приемами. Это может быть адаптация со­держания учебного материала применительно к образовательным возможностям учащегося с ОПФР, если используются одни и те же учебные пособия, и при необходимости применение различных опорных схем, дополнительной наглядности, дидактического мате­риала и других средств.

Если же в классе интегрированного обучения и воспитания обу­чаются учащиеся с ОПФР с интеллектуальной недостаточностью, то на всех ступенях обучения реализуется учебный план первого от­деления вспомогательной школы (вспомогательной школы-интер­ната), используются учебные программы и учебные пособия для вспомогательной школы, которые имеют свое содержание, не сход­ное с содержанием общего среднего образования. В классе интегри­рованного обучения и воспитания неполного наполнения учитель класса (учитель-предметник) разрабатывает урок, включая разное содержание на протяжении всего периода обучения учащегося с ин­теллектуальной недостаточностью. В этом случае в рабочем плане урока третья часть страницы отводится для параллельной записи содержания работы и с учащимися, обучающимися по учебным планам, программам и учебным пособиям для вспомогательной школы (см. Приложение 6). План один, но на каждом этапе преду­сматривается работа для каждой категории детей. Совпадения со­держания вспомогательной и общеобразовательной школы практи­чески не бывает. В таких классах неполной наполняемости при обу­чении учащихся вспомогательной школы учителем-предметником составляется и календарное планирование по своему предмету для двух типов школ, кроме тех учебных предметов, которые отведены учителю-дефектологу.

Практика показывает, что в случае одновременного нахождения на уроке учащихся с ОПФР и обычных учащихся при написании рабочего плана лучше отводить третью часть плана для содержания специальной школы, как в описанном выше случае. Такое написа­ние рабочего плана не позволяет учителю «соскальзывать» с содер­жания на каждом обозначенном этапе урока.

Выбор методов определяется учителем исходя из состава класса, который является разнородным. Из традиционно существующих методов — словесных, наглядных, практических — самым неэф­фективным является словесный метод подачи учебного материала, если он не подкрепляется ни наглядным, ни практическим метода­ми. Обучение учащихся с ОПФР основывается на полисенсорной основе, на включении всех анализаторов восприятия: слуховых, зрительных, тактильных, обоняния, осязания. Использование же учителем словесной информации в течение урока без подкрепления другими методами не способствует формированию знаний у детей с ОПФР. В словесном потоке «особые» дети быстро устают, теряют нить излагаемого, не улавливают в большом объеме главного, не различают существенное и несущественное, затрудняются в выде­лении причинно-следственных связей и взаимозависимостей.

Значимый эффект достигается при использовании подхода «от практики к теории», основанного на применении практических, наглядно-практических методов со словесным сопровождением. Поэтому роль учителя «передать знания» в этих условиях не прино­сит желаемого успеха, но управление учебной деятельностью, обу­чение ориентировочным, исполнительским, контрольным дей­ствиям дает положительные результаты. С одной стороны, управле­ние обеспечивает доступность учебного материала всем учащимся, с другой стороны — стимулирует активность и мотивацию учащихся и значительно влияет на улучшение результатов успеваемости обыч­ных учащихся. Результаты наблюдений показывают правомерность применения обозначенных подходов, которые в условиях разнород­ности одинаково положительны для разных категорий учащихся.

Организация учебной деятельности учащихся предполагает ис­пользование методов, стимулирующих развитие детей. Если в осно­ве обучения используются репродуктивные методы (вопрос — от­вет), то основная роль отводится учителю, который, как часто быва­ет на практике, сам задает вопросы, сам же на них и отвечает при низкой активности учащихся. Результативность усвоения сводится к запоминанию учебного материала, а затем к его воспроизведению (в зависимости от развития ребенка). У одних учащихся воспроиз­ведение может быть только на уровне узнавания, а у других — и до­статочно точно, и со своими дополнениями. Что касается «особых» учащихся, то при традиционно сложившихся подходах в общеоб­разовательной школе в основном демонстрируется первое.

Если же акценты смещаются к управлению учебной деятельно­стью, то востребованными становятся проблемные методы, частич­но-поисковые, методы наблюдений и исследований, методы творче­ского характера и другие. Знания учащимся не сообщаются, а добы­ваются ими в процессе организованной деятельности. Постановкой проблемных задач и вопросов учитель ставит учащегося в «деятель­ностную» позицию, позицию нахождения способа (или приема) ре­шения проблемы, позицию приобретения собственного опыта в кол­лективной деятельности.

Эти методы также хорошо зарекомендовали себя в условиях со­вместного обучения, хорошо работают с разнородным составом учащихся. Учитель, организуя управление учебной деятельностью, посредством пошаговой постановки проблемных задач включает в работу всех учащихся, обеспечивает им доступность усвоения ма­териала и создает условия для развития индивидуальных возмож­ностей каждого учащегося. К сожалению, на данном этапе приме­нение таких подходов в классах интегрированного обучения и вос­питания носит пока эпизодический характер.

В выборе форм организации учебной деятельности, как показыва­ют опросы педагогов классов интегрированного обучения, большин­ство из них выделяют индивидуальные формы работы как «особо важ­ные» в работе с разнородным составом и парные формы в сложившей­ся традиции пары учащихся «сильный — слабый». Остановимся на одном специфичном акценте, который обозначили педагоги-практи­ки и который является характерным для совместного обучения.

Творчески работающие педагоги отмечают, что организация парных форм работы в традиционном понимании «сильный — сла­бый» не дает желаемого результата. В данном случае очень велика разница возможностей учащихся, и не всегда сильному учащемуся интересна работа с «особым», слабым учащимся. К работе в паре с «особым» учащимся детей класса необходимо приучать постепен­но. С первых дней появления «особого» учащегося приучают рабо­тать в составе «добрый — особый» посредством создания сменных пар, которые эпизодически работают на отдельных этапах урока. Постепенно в парах сменного состава окажется каждый обычный учащийся, но на каком-то определенном этапе. На это понадобится некоторое время, по прошествии которого организуется работа в группах (по каким бы признакам их ни объединяли).

Можно воспользоваться подсказкой опытных педагогов, оце­нивающих опыт работы в паре одинаково для обоих участников (за­дание подбирается так, чтобы были задействованы и тот и другой учащиеся). Как правило, это не очень высокие оценки, но при на­коплении собирательного результата за урок они являются значи­мыми для любого учащегося.

После опыта работы в парах сменного состава используют дру­гие разнообразные формы работы. Решению этих задач способству­ют коллективные формы обучения (парные, групповые), оказание индивидуальной помощи и поддержки. Организация взаимодей­ствия в парах, группах предоставляет возможности разнообразного включения. Это могут быть: распределение ролей, распределение функций, сюжетно-ролевые игры, тренинги, использование муль­тимедийных программ и других средств.

Учитывая, что возможности усвоения учебного материала у де­тей разные, необходимо создание адекватных условий для каждой категории учащихся. Остановимся на отдельном фрагменте урока, где организуется групповая работа с распределением функций. Тема урока в 4 классе: «Составление рассказа на тему ,,Осень“». Работа организуется в группах, в каждую из них включены и «особые» дети (в нашем случае это дети с трудностями в обучении). Каждая группа решает свою задачу, которая является составной частью общей ра­боты. Дети включены в общую работу в составе групп, но каждый ребенок выполняет конкретную задачу в пределах своих возможно­стей. Учитель включает ребенка в процесс, оказывая ему поддержку в виде дидактической опоры: в первой группе ребенок с ОПФР име­ет логическую цепочку по составлению рассказа, во второй — опор­ные слова, а в третьей — конкретный вопрос. Благодаря такой под­держке ученик включается в процесс, становится равноправным участником, выполняя определенную функцию в общем потоке. Таким образом, построенные уроки представляют собой дидактиче­ский ресурс по включению всех учеников в образовательный про­цесс, а распределение функций является необходимым условием для успешного взаимодействия.

 Рассмотрим еще один фрагмент, где групповая работа строится на распределении ролей участников процесса. Например, один ученик получает определенный текст (либо иное задание) и выступает в роли информатора («учителя»), в то время как другие участники группы вы­ступают в роли активных слушателей. Текст учеником прочитывается по очереди каждому слушателю отдельно, затем каждый из слушателей по очереди пересказывает содержание. Начинает пересказ ученик, ко­торому текст прочитывался последним, а завершает пересказ первый ученик. Таким образом, каждый ученик несколько раз и в разных вари­антах знакомится с содержанием материала. На месте информатора («учителя») может быть и ученик с трудностями в обучении, ученик с тяжелыми нарушениями речи, ученик с нарушением слуха. Практика подтверждает эффективность данного приема и в классах совместного обучения, и в специальных классах, и в обычных классах.

Можно использовать и ученический потенциал класса, где от­дельный ученик может выступать в качестве учителя одного ученика с особенностями психофизического развития или группы учеников. У учащихся, играющих роль учителя, формируются умения самообу­чения, контроля и оценки, что в свою очередь является условием раз­вития учебной деятельности школьника. В то же время ребенок, ис­полняющий роль ученика, усваивает необходимый учебный матери­ал и приобретает, работая со сверстником, опыт преодоления труд­ностей. При этом работа над преодолением чужих трудностей помо­гает понять собственные трудности. В такой ситуации выигрывают оба ученика.

Обеспечивает успешность совместного обучения и применение на уроках продуктивных методов организации учебной деятельно­сти (практических, проблемных, частично-поисковых и др.), а так­же такие виды дидактической помощи, как адаптация учебного ма­териала и дифференциация заданий.

В ряде запросов педагогов общеобразовательных школ обозна­чались трудности в адаптации учебного материала. Возможности адаптации в учебном процессе применительно к детям с особыми образовательными потребностями научно обоснованы. Особо не­обходимым становится процесс адаптации на второй и третьей сту­пенях обучения, когда учащиеся работают по учебным программам и пособиям для средней школы. Вкратце обозначим используемые приемы адаптации, которые зарекомендовали себя как более эф­фективные.

* Замена задания (задачи) аналогичным заданием, но с более простым содержанием. Замена делает его более понятным, доступным, помогает школьнику преодолевать страх перед учебным заданием и усваивать сложный материал в силу своих возможностей.
* Уменьшение объема учебной статьи, но с сохранением основных ведущих терминов и определений способствует преодолению неуве­ренности (и страха) ученика перед большими объемами текстового материала, оказывает ему значительную помощь и поддержку в пре­одолении трудностей при овладении учебным материалом.

• Сокращение подробных сведений, не несущих основной смыс­ловой нагрузки, повышает мотивацию учения, помогает осмысле­нию материала в целом.

А такие виды адаптации, как применение алгоритма действий; выделение этапов работы; составление памяток, планов и схем или их использование в качестве опоры при изложении содержания учеб­ного материала; составление логической цепочки событий, явлений или восстановление событий по логической цепочке, — все они обеспечивают поддержку и уверенность ученику, способствуют устойчивому формированию учебных навыков, создают предпо­сылки для преодоления пробелов в знаниях и благоприятные усло­вия по развитию монологической речи.

Упрощение материала, изложение формулировок простым по­нятным языком с опорой на доступные примеры из жизни помога­ют понять причинно-следственные связи и зависимости, заложен­ные в учебном материале.

Разделение материала на единицы (блоки) усвоения является эф­фективным педагогическим условием для овладения «особым» уче­ником способами учебной деятельности, помогает ему в осмысле­нии содержания, в установлении логической последовательности при выполнении заданий и т. д.

Краткое, обзорное, ознакомительное изучение тем, не имеющих практической направленности и не находящих дальнейшего приме­нения при изучении других тем, создает благоприятные, щадящие условия для расширения общего кругозора ученика.

Усиление практической направленности при изучении материала, разработка заданий практического характера, демонстрация приме­ров применения знаний в повседневной жизни, составление опор, памяток, схем и т. д. являются теми особыми педагогическими усло­виями, которые обеспечивают успешность организации учебной деятельности ученика с особенностями психофизического разви­тия. Обозначенные подходы к адаптации не являются исчерпываю­щими, а показывают лишь разнообразие резервных возможностей урока при творческом подходе к его построению.

Таким образом, важным образовательным ресурсом урока вы­ступают: формы и методы организации учебной деятельности уча­щихся; взаимодействие учителя и учащихся; управление учебной деятельностью учащихся; взаимодействие обычных и «особых» уча­щихся; коррекционная направленность учебного процесса; стиль общения и речь учителя; адаптация содержания учебного материала и другие средства и способы. Такая подготовка учителя к уроку, про­думанный выбор им форм и методов работы облегчают учащемуся с ОПФР процесс усвоения материала, делают его более понятным, доступным и посильным, способствуют более успешному включе­нию «особого» школьника в учебный процесс.

Итак, по вопросу выделения резервных возможностей урока приходим к выводу, что разнородный состав учащихся требует в пер­вую очередь смены роли учителя — от так прочно утвердившейся роли «дать знания» к роли, отвечающей современным требованиям, «направить на добывание знаний». Возможно, что появление раз­нородного состава в учреждениях общего среднего образования приведет к тому переломному моменту, когда мы увидим массовый переход педагогов к управлению учебной деятельностью учащихся.

А при смене роли учителя сами собой меняются и методы и формы работы с разнородным составом учащихся. Наработанный положи­тельный опыт говорит о том, что совместная форма обучения может быть полезной и обычным учащимся, и учащимся с особенностями психофизического развития.

Следует подчеркнуть, что выдвинутые идеи интегрированного обучения и воспитания находят продолжение в реализации идей инклюзивного образования. И практика показывает, что к органи­зации совместного обучения надо относиться с большой ответ­ственностью, педагогической готовностью, что его успешность зависит во многом от качества создаваемых педагогических условий.

Процесс этот длительный и требует много времени, но правиль­но организованная целенаправленная и систематическая работа дает положительные результаты. Совместное обсуждение проблемных задач и совместное нахождение решений; прогнозирование возможных вариантов действий в ситуациях, которые могут воз­никнуть; обнаружение ошибок и нахождение причин и способов их устранения; планирование различных видов совместных действий; выработка общих правил — все это способствует более полному ус­воению знаний и умений в условиях интегрированного (совместно­го) обучения.

В заключение следует сказать, что рассмотрение данных вопросов основывается на изучении существующего практического опыта интегрированного обучения и воспитания. Выдвинутые положения носят рекомендательный характер и лишь отражают многогранность и сложность совместной формы обучения. Интегрированное обуче­ние и воспитание в стенах учреждений общего среднего образования не должно сводиться к пониманию того, что это забота только учите­ля-дефектолога. В данных условиях успехи одного педагога, даже если они и очень высокие, являются всего лишь яркими эпизодами сложного процесса образовательной интеграции.

Совместное обучение при разнородности состава его участни­ков ставит перед учреждением образования такие задачи, которые могут решаться только совместными усилиями администрации и всех педагогов и изменением привычного уклада жизни школы в целом.

**Учителю об организации образовательного процесса с учащимися с особенностями психофизического развития**

Учителю об организации образовательного процесса с учащимися

 с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)

Дети с нарушениями психического развития составляют одну из многочисленных категорий «особых» детей. Само по себе нарушение психического развития имеет множество различных предпосылок, причин и следствий. Оно относится к разряду слабовыраженных от­клонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией. Дети этой категории не имеют таких тя­желых отклонений в развитии, как умственная отсталость, первич­ное недоразвитие речи, слуха, зрения, двигательной системы.

Основные трудности, которые они испытывают, связаны прежде всего с социальной (в том числе и школьной) адаптацией и обучени­ем. Это объясняется замедлением темпов созревания психики, которое у каждого отдельно взятого ребенка может проявляться по-разному (как по времени, так и по степени выраженности нарушения). Наи­более ярким признаком является незрелость эмоционально-волевой сферы (на год-два отстает от возрастной нормы). То есть такому ребен­ку очень сложно сделать над собой волевое усилие, заставить себя вы­полнить что-либо. Однако это нарушение не является препятствием на пути к освоению содержания учебных программ и учебных посо­бий общего среднего образования, но с определенной корректиров­кой в соответствии с особенностями развития ребенка.

Рекомендации специалистов по организации образовательного процесса и обеспечению его эффективности

1. Обеспечить пребывание ребенка с трудностями в обучении в комфортном психологическом климате. В классе совместной фор­мы обучения одним из важнейших условий должна быть дружелюб­ная атмосфера. Снижение коммуникативно-познавательной дея­тельности «особых» детей усиливает чувство одиночества, поэтому с такими детьми надо больше разговаривать, не торопить, не требо­вать больше того, что они могут сделать, в противном случае при ча­стом невыполнении требований они теряют интерес к учебе. Для них значимы одобрение и похвала, которые выступают в качестве стиму­ла и поддержки при выполнении заданий и требований учителя.

1. Использовать существующую у детей относительно сохран­ную эмоционально-волевую сферу и их способность к подражанию.
2. Планировать работу по предмету так, чтобы изучаемые темы программного содержания обычной и специальной школы совпа­дали по максимуму.
3. Предъявляемые учителем на уроке инструкции должны быть лаконичными, четко сформулированными. Многоступенчатые ин­струкции следует дробить на отдельные звенья, доступные для по­нимания детей.
4. План выполнения задания «особому» ребенку следует давать по этапам, каждый раз уточняя: что мы делали, что мы сейчас будем делать. Между этапами урока должна быть установлена тесная вза­имосвязь: на каждом предыдущем этапе идет отработка навыков, необходимых для использования на последующем этапе урока.
5. Необходимо предупреждать утомление детей, комбинировать или менять методы и приемы, сменять виды деятельности так, что­бы каждый раз менялся доминантный анализатор (задействовать как можно больше анализаторов). Обязательны физкультминутки и упражнения на релаксацию.
6. Обязательно проводить словарную работу с целью обогаще­ния словаря и введения его в активную речь. Необходимо стимули­ровать и активизировать устные высказывания детей, развивать связную речь, требовать ответа на вопрос полным предложением, постоянно вовлекать ребенка в беседу с классом.
7. Оказывать помощь ученику в планировании его деятельно­сти на уроке, дополнительно инструктировать в ходе учебной дея­тельности.
8. С целью развития высших психических функций шире ис­пользовать дидактические игры, имеющие коррекционно-развива­ющую направленность.
9. Использовать карточки для индивидуальной работы.
10. Обеспечивать практическую направленность изучаемого ма­териала (от практики к теории), опору на жизненный опыт ребенка.
11. Соблюдать в определении объема изучаемого материала принцип необходимости и достаточности.
12. Создавать на уроке ситуацию успеха, предъявлять посиль­ный материал с постоянным усложнением, обеспечивать путь вы­полнения заданий с помощью памяток, схем, опор и других средств наглядности. Стимулировать деятельность учащегося, поддержи­вать похвалой, одобрением выполняемого действия или работы в целом.
13. Формировать умения адекватно оценивать свою работу, пока­зывать их продвижение, наглядно отражать успехи (например, гра­фик — для старших; волшебное дерево — для младших). Определять (устанавливать) учащемуся конечный результат, которого ему следует достичь, и время его достижения — например, неделя, месяц. Ребе­нок видит, к чему он идет, видит, как улучшаются его успехи.
14. Обязательно разъяснять таким детям домашнее задание; они должны получить (усвоить) конкретные инструкции по его выпол­нению.
15. Обеспечить постоянное повторение изучаемого материала. Использовать различные формы предъявления учебного материала.

Учителю об организации образовательного процесса с учащимися с интеллектуальной недостаточностью

Интеллектуальная недостаточность — это качественные изме­нения психики, личности в целом в результате перенесенных орга­нических повреждений центральной нервной системы. Это специ­фическое развитие ребенка, при котором страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение. При интеллектуальной недостаточнос­ти первопричины органического характера порождают социальные последствия, т. е. страдает и психическое, и социальное, и зачастую физическое развитие.

Рекомендации специалистов по организации образовательного процесса и обеспечению его эффективности

Поскольку реализация учебных программ учебных планов вспо­могательной школы, контингентом которой являются учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, вызывает у педагогов уч­реждений общего среднего образования затруднения, остановимся на некоторых деталях структурных элементов урока.

Обучение детей данной категории основывается на четком пла­нировании и детализации, направленных на регулирование учеб­ной деятельности ребенка. Заранее детально продуманная учителем система уроков по изучаемой теме облегчает процесс включения учащихся в учебный материал. Разработка системы уроков с учетом особенностей всего класса и отдельных учащихся даст учителю воз­можность раскрыть содержание темы в определенной последова­тельности, обеспечит правильное развитие учебного процесса на уроке, позволит лучше оформить уроки имеющимися наглядными пособиями, раздаточным материалом. Это относится как к пер­спективному планированию программного материала, так и к пла­нированию каждого урока в отдельности.

Перспективное планирование учебно-программного материала требует от учителя не только тщательного изучения содержания ма­териала данной темы, но и точного определения круга знаний и на­выков, которыми должны овладеть учащиеся в результате ее изуче­ния. При планировании следует исходить из реальных возможно­стей всего класса в целом и индивидуальных особенностей отдельных учащихся. Учет индивидуальных особенностей учащихся при перспективном планировании дает учителю возможность при­менять на уроке разнообразные тренировочные упражнения, раз­вивающие речь учащегося с интеллектуальной недостаточностью, чередовать напряженный труд с игрой, устные упражнения с пись­менными, рационально использовать наглядность, раздаточный дидактический материал.

При разработке системы уроков важно предусмотреть так назы­ваемые трудные случаи, на которые следует обращать внимание учащихся. У некоторых детей трудности могут встретиться и при знакомстве с новым материалом, и в момент его закрепления. Чаще всего эти трудности вызваны свойственными им особенностями: затрудненностью процессов анализа, синтеза, сравнения, обобще­ния; неустойчивостью и рассеянностью внимания; замедлением или ускорением темпа работы. Ход их мыслительных процессов во многом зависит от того, в какой форме поставлен вопрос, как он за­ставляет думать. Вопросы репродуктивного характера не способ­ствуют развитию потенциальных возможностей ребенка. Использо­вание дополнительных, более конкретных вопросов, рассчитанных на потенциальные возможности учащихся, способствует мобилиза­ции имеющихся у них знаний.

Учащиеся с неустойчивым, рассеянным вниманием не могут долго работать, слушать объяснения учителя. Они начинают зани­маться посторонними делами, отвлекают других учеников. Учителю следует это учитывать при планировании и заранее предусматри­вать дополнительный иллюстративно-наглядный и занимательный материал, уделять им на уроке больше внимания, чаще контролиро­вать их участие в работе класса путем дополнительных вопросов и заданий, повышающих работоспособность и активизирующих внимание. Разнообразие упражнений, правильное их чередование с постепенным нарастанием сложности меньше утомляют учащих­ся, вырабатывают у них умения и навыки в процессе учебного тру­да, способствуют лучшему усвоению учебного материала.

Планируя каждый отдельный урок, учителю следует помнить, что эффективность данного урока связана с работой на предыдущем и последующем уроках. Его роль на уроке не информационная (со­общение знаний), а организующая и направляющая, создающая ус­ловия для реализации разнообразных видов работ и обеспечиваю­щая возможность каждому ученику выполнять задания самостоя­тельно (направляет учащихся и помогает им овладевать знаниями). Урок может достичь своей цели, если вызывает у учащихся интерес к изучаемому предмету, заставляет не только слушать учителя, но и ак­тивно, самостоятельно работать. Организующая и направляющая работа учителя сводится к тому, чтобы приучать учащихся к самостоятельному поиску, в процессе которого они развивают свои способно­сти, совершенствуют устную и письменную речь, учатся работать ритмично, коллективно, проявляют свою инициативу и творчество.

Дидактика урока вспомогательной школы подчиняется общим закономерностям построения урока. В его структуре предусмотрены такие же этапы, как и в общеобразовательной школе: I. Организационный момент; II. Проверка домашнего задания; III. Повторе­ние пройденного материала; IV. Объяснение нового материала;

V. Закрепление нового материала; VI. Итог урока; VII. Задание на дом. Но при их реализации следует учитывать специфические осо­бенности данной категории учащихся.

Организационному моменту необходимо уделять большое внима­ние, так как от организации начала урока будет зависеть учебный процесс в целом, спокойная обстановка во время работы, дисци­плина всех учащихся. Этот этап урока имеет большое воспитатель­ное значение, так как приучает учащихся отвечать за свою готов­ность к уроку, дисциплинирует, мобилизует.

Проверкой домашнего задания определяется не только выполне­ние задания, но и сформированность аппарата ориентировки (на какой странице, номер, в каком ряду, место расположения и т. д.), осознанность задания, усвоение способа выполнения задания, уро­вень развития монологической речи и др. Учитель направляет дея­тельность учащихся постановкой вопросов (устно или письменно), использованием памяток и т. д. Учащиеся должны уметь рассказать, как они выполняли домашнее задание. Для проверки можно ис­пользовать такие вопросы: Какое задание вы выполняли дома? Как вы его выполняли? Каким правилом вы пользовались при его выполнении?

Проверку домашней работы желательно проводить разными способами, по-разному рассматривать изучаемый материал, так как однообразие проверки домашнего задания приводит таких детей к устойчивому стереотипу одного способа. Во вспомогательной школе широко применяются такие способы, как выборочная про­верка, индивидуальные карточки, диктант, самодиктант, провероч­ная работа у доски, взаимопроверка, выборочный диктант по ана­логии и другие. Учитывая индивидуальные возможности отдельных учащихся класса, можно в случае необходимости давать разные за­дания к одному и тому же упражнению или выполнять упражнение по-разному. Например, на уроках русского языка можно предлагать индивидуальное составление предложений; вписывание слов, под­ходящих по смыслу; ответы на вопросы; подбор слов — антонимов, синонимов; работы творческого характера и т. д.

Повторению уделяется особое внимание на каждом уроке, на каждом из них повторяется ранее пройденный материал. Важность этого этапа заключается в том, что, во-первых, устойчивое знание уча­щимися пройденного программного материала является необходи­мым условием сознательного восприятия нового. Во-вторых, только с помощью многократного повторения можно выработать у таких детей устойчивые учебные умения и навыки. Содержание повторе­ния зависит от уровня знаний и навыков, которыми овладели как от­дельные учащиеся, так и класс в целом. При изучении нового необхо­димо включать ранее изученный материал, знание которого с каж­дым последующим уроком будет все более закрепляться и превращать­ся в прочный навык. В повторение, как правило, включают тот мате­риал, который плохо (или слабо) усвоен учащимися класса.

Каждая вновь изучаемая тема предполагает ряд уроков с объяс­нением нового учебного материала. Именно на этих уроках нагляд­нее всего выясняется правильность методического подхода учителя к изучению нового материала. Построение и проведение данного типа урока основываются на включении имеющегося опыта уча­щихся, на расширении представлений об изучаемом явлении.

Сообщение нового учебного материала предполагает использова­ние умений и знаний, имеющихся у детей. Устойчивое овладение уча­щимися предыдущим программным материалом является необходи­мым условием сознательного восприятия нового, так как устанавли­вается логическая последовательность между знакомым явлением и вновь изучаемым. Чем более отчетливо учащиеся воспринимают новый материал, тем более прочно усваивают его. Поэтому знаком­ство учащихся с новым материалом должно начинаться с повторения пройденного. Приращение и расширение нового материала на основе ранее изученного рассматриваются в научной литературе как концен­трический способ подачи материала, который широко используется при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью.

Сознательное усвоение нового учебного материала учащимися обеспечивается его доступностью (должен быть доступен и понятен ученику). То есть объяснение нового материала необходимо произ­водить на заранее подготовленном и доступном для понимания со­держании. Немаловажное значение имеют и выбранные способы работы над ним. Общая дидактика указывает на необходимость ана­литико-синтетического способа показа и объяснения вещей и явле­ний. Эти требования особенно необходимы для учащихся с интел­лектуальной недостаточностью, которые испытывают большие за­труднения в анализе и синтезе изучаемых фактов и явлений. «Чтобы преодолеть эти особенности учащихся вспомогательной школы, необходимо ставить каждого работающего ученика в такие условия, которые вынуждают его прибегать к анализу и синтезу, и при этом всячески помогать осуществлять трудный для него процесс диффе­ренцированного усвоения учебного материала» (М. Ф. Гнездилов).

Данный для анализа текст (или задание) прочитывается учащи­мися вслух и анализируется с помощью учителя, с выделением ос­новных смысловых моментов. В результате аналитической работы учащиеся приходят к определенному выводу, т. е. самостоятельно формулируют выводы (правила). При такой аналитической работе в процессе знакомства с новым материалом необходимо обеспечить учащимся его самостоятельное осмысление и понимание. Необходи­мо подвести их к собственным выводам на основе выполнения прак­тических заданий и целенаправленно организованного выявления выводов и закономерностей в ходе выполнения. Показателей высо­кого результата является правильный вывод учащихся и правильная его формулировка. Если ученик усвоил процесс (или способ) и само­стоятельно осознанно пояснил, то прочность усвоения будет относи­тельно высокой и в случае необходимости востребованной (надолго запомнит и повторит). Изучение нового материала под управлением учителя с использованием выводов самостоятельных наблюдений служит задачам прочного овладения умениями и знаниями.

Одним из основополагающих моментов при объяснении нового материала является его сопровождение соответствующей наглядно­стью: в первую очередь — натуральными предметами (и, по возмож­ности, объектами), иллюстративно-наглядными пособиями, табли­цами, опорами. Объяснение нового материала с использованием на­глядности дает яркое зрительное впечатление, помогает учащимся сознательно знакомиться с новым материалом и более прочно усваи­вать его. Как один из ведущих способов обучения детей с интеллекту­альной недостаточностью, использование наглядности является не­обходимым составным элементом каждого этапа урока.

Этап закрепления нового материала призван сделать полученные знания учащихся более осознанными и прочными, положить начало образованию навыка. Работа, связанная с закреплением нового мате­риала, заключается, с одной стороны, в подборе примеров, подтверж­дающих сделанный вывод. А с другой — в анализе текста (упражне­ния), предложенного учителем (или из учебника), закрепляющего дан­ное правило. Выполняя задание (упражнение), учащиеся учатся подводить отдельные конкретные факты под определенную законо­мерность, применять общее положение к частным случаям. За этим этапом закрепления материала урока должен следовать ряд уроков, представляющих собой систему закреплений изучаемого явления. Если учащиеся недостаточно прочно овладели вновь изучаемым материалом, то работа по его закреплению на уроке может предусма­тривать два момента: 1) работу, выполняемую с помощью учителя; 2) самостоятельную работу учащихся, которая должна выполняться после предварительного разбора. Предлагаемая учащимся для закре­пления нового материала самостоятельная работа тогда достигает цели, когда учащиеся видят в ней подтверждение только что изученного пра­вила. На этом этапе желательно предлагать учащимся небольшие кон­трольно-повторительные задания, что позволит проверить степень ус­воения материала. Задания (упражнения), выполненные учащимися на уроке самостоятельно, проверяются в обязательном порядке.

Достижением итога урока является четкое представление уча­щимися, с чем они знакомились на уроке или что нового узнали. Если на уроке закреплялся пройденный материал, то они должны знать, что они закрепляли или какими правилами (способами) пользовались при выполнении заданий на уроке.

Домашнее задание предназначено для закрепления полученных на уроке знаний. Хорошо усвоенный материал обеспечивается са­мостоятельной работой дома. При определении домашнего задания необходимо учитывать возможности выполнения его каждым уча­щимся класса. Оно должно быть продолжением работы, которая выполнялась в классе. Для выполнения домашней работы учащим­ся необходимы точные указания с предварительным разбором за­даний под руководством учителя. С целью уточнения понимания задания можно опросить отдельных учащихся (в ком учитель со­мневается), понятно ли им, что и как выполнять дома. Слабо под­готовленным учащимся полезно давать индивидуальные задания, более легкие и меньшие по объему, но требовать качественного их выполнения. Такой подход к слабым учащимся развивает у них уве­ренность в своих силах.

Залогом успеха при обучении учащихся с интеллектуальной не­достаточностью являются: системное планирование; рациональная организация урока с разумным использованием каждой минуты; применение разнообразных способов и приемов обучения, опира­ющихся на активную деятельность учащихся; насыщенность урока практическими заданиями (упражнениями) с систематическим за­креплением и повторением ранее изученного материала и длитель­ной систематической тренировкой.

Учителю об организации образовательного процесса с учащимися с тяжелыми нарушениями речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи — это дети, имеющие от­клонения в речевом развитии при нормальном слухе и сохранном интеллекте. По характеру и степени сложности речевых наруше­ний они представляют самую разнообразную категорию в составе группы «дети с особенностями психофизического развития». На­рушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушени­ях произношения, несформированности грамматического строя, бедности словарного запаса, нарушении темпа и плавности речи. Возникнув, речевые нарушения самостоятельно не исчезают, а за­крепляются, в результате чего речь развивается по патологическо­му пути (не соответствует возрасту говорящего). Нарушения речи первичны по отношению к развитию, и они существенно влияют на становление психики ребенка, отражаются на его дальнейшем развитии (задерживая и искажая), являются значимой причиной затруднений обучения в школе (первопричина — нарушения функциональные или органического происхождения, а их послед­ствия — социальные).

В качестве общих признаков детей с тяжелыми нарушениями речи отмечают позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, нарушения произношения, нарушения фонемообразования, структуры слова, предложения, текста.

Рекомендации специалистов по организации образовательного процесса и обеспечению его эффективности

В работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, учите­лю необходимо обеспечивать пребывание ребенка в комфортном психологическом климате. Чаще использовать одобрение и похва­лу, создавать на уроке ситуацию успеха, обеспечивая учащегося ра­ботой по его возможностям (выполнение заданий по силам придает уверенности). Каждодневно повышать мотивацию учиться, чаще отмечать продвижения ребенка, его успехи (пусть и незначительные в понимании учителя), применяя при этом простое правило: «Хва­лить — при всех, ругать — только наедине».

1. Ознакомиться с индивидуальными особенностями детей с на­рушениями речи, по-разному реагирующих на свой недостаток; на коммуникативные затруднения; на изменение условий общения.
2. Не фиксировать внимание на нарушении, не подчеркивать неправильность речи ребенка нетактичными замечаниями.
3. Речь учителя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть четкой, предельно внятной, хорошо интониро­ванной, выразительной. При обращении к детям следует избегать сложных инвертированных конструкций, повторов, вводных слов, усложняющих понимание речи.
4. Сосредоточить внимание учащегося на закреплении достигну­тых результатов, полученных на коррекционных занятиях, помогать контролировать на уроках произношение поставленных звуков.
5. Наблюдать за проявлениями речевой активности детей, за пра­вильным использованием в их собственной речи поставленных или исправленных звуков, усвоенных грамматических форм. В случае не­обходимости в тактичной форме оказывать помощь по исправлению речи ребенка (не повторять неверную форму или слово, а дать рече­вой образец и предложить произнести слово правильно). Важно под руководством учителя приучать детей слышать свои грамматические и фонетические ошибки и самостоятельно исправлять их. С этой це­лью необходимо привлекать внимание ребенка к его речи, побуждать к самостоятельному исправлению ошибок, одобрять его попытки.
6. Если диалог учителя с ребенком носит ярко эмоциональный характер, не всегда целесообразно прерывать речь ребенка для ис­правления ошибок, предпочтительнее использовать «отсроченное исправление».
7. Четко формулировать вопросы. Многоступенчатые инструк­ции дробить на отдельные звенья, доступные для понимания детей.
8. Коррекция нарушений устной речи должна находить отраже­ние в письменной речи учащегося.
9. На уроках математики особое внимание обращать на развитие понимания текста задач, обеспечивать доступность понимания кра­ткой записью условия (схемой).
10. Расширять и активизировать речевой запас детей на основе углубления представлений об окружающем мире, широко исполь­зуя лексические возможности слова (слова-синонимы, паронимы, антонимы и другие).
11. Развивать и поощрять у детей способности применять сфор­мированные умения и навыки связной речи в различных ситуациях общения.
12. Предупреждать утомление детей, комбинировать или менять методы и приемы, сменяя виды деятельности детей так, чтобы ме­нялся доминантный анализатор (желательно задействовать как можно больше анализаторов). В арсенале педагога должны быть та­кие коррекционные приемы, как наглядные опоры в обучении, комментируемое управление, примерные планы ответа, поэтапное формирование умственных действий, опережающее консультиро­вание по трудным темам и др.
13. Обязательно включать в урок физкультурные минутки и упра­жнения на релаксацию.
14. По возможности адаптировать содержание учебного материала, очищая от сложных подробностей. Выделять в каждой теме материал, подлежащий многократному закреплению, дифференцировать задания в зависимости от поставленных задач. Соблюдать допустимые объемы изучаемого материала по принципу необходимости и достаточности.
15. При обучении грамоте учитывать индивидуальные речевые воз­можности ребенка. Если в устной речи он заменяет некоторые звуки, например, Ш на С (сапка) или Р на Л (лыба), то учить с ним соответ­ствующие буквы не рекомендуется, пока не будет полностью исправ­лено звукопроизношение. В противном случае может зафиксировать­ся неправильная связь между звуком и обозначающей его буквой.
16. В основе обучения чтению должна находиться не буква, а звук. Прежде чем показать ребенку новую букву, надо научить его находить место звука в слогах, словах на слух. На первых порах сле­дует называть и звуки, и соответствующие им буквы одинаково — М, Б, а не «эм» или «бэ».
17. Допускать чтение слогами, пока не будет сформировано бе­глое чтение (пусть поначалу долго тянет первую букву слога, пока не распознает следующую). Главное — чтобы не останавливался после первой буквы и слитно прочел буквы слога. Навык чтения форми­руется с чтения обратных слогов типа «ап», «ут», «ик», затем — пря­мых типа «ма», «но», «ву», далее — простых слов типа «мак», «луна», «палка» с постепенным наращиванием сложности.
18. Уделять внимание тем формам работы, которые стимулиру­ют инициативу, речевую активность ученика. Способствовать сня­тию отрицательных переживаний, связанных с нарушением речи.
19. Способствовать осознанному восприятию ребенком учебно­го материала.
20. При организации групповой работы на уроке не «разлучать» ребенка с другом.
21. Умело сочетать доверие к ученику с контролем исполнения поручений. Не провоцировать конфликты, учитывать личные чер­ты характера ученика.
22. Формировать эмоционально-положительное отношение к учеб­ной деятельности.
23. Обучать самодисциплине, самообладанию, умению преодо­левать трудности, рациональному расходованию сил, умению учи­тывать мнение других, вежливости, тактичности, отказу от нера­зумных желаний.
24. Создавать условия для получения хорошей оценки, учить по­этапному выполнению учебных заданий с возрастанием сложности и предоставлять время на их выполнение.
25. Четко, спокойно аргументировать оценку результатов дея­тельности с особым акцентом на позитивных сторонах. Оценка ре­зультатов будет стимулирующим фактором, если выступает в каче­стве накопительной за выполняемые виды работы.
26. При оценивании письменных работ детей, имеющих специ­фические нарушения — дисграфию, учитывается типология нару­шений (несколько типологических ошибок считается за одну).

Примечание. Дисграфия как специфическое нарушение письма проявляется в искажении и замене букв; искажении звукослоговой структуры слова; нарушении слитности написания отдельных слов в предложении; наличии аграмматизмов на письме. Основная рабо­та по преодолению дисграфии осуществляется на первой ступени обучения (в начальной школе).

Классификация дисграфических ошибок

Ошибки, обусловленные несформированностью
фонематических процессов и слухового восприятия:

* пропуски гласных букв: всят — висят, комнта — комната, урожй — урожай;
* пропуски согласных букв: комата — комната, вей — всей;
* пропуски слогов и частей слова: стрки — стрелки;
* замена гласных: пище — пищу, сесен — сосен, люгкий — легкий;
* замена согласных: тва — два, роча — роща, урошай — урожай, боказываед — показывает;
* перестановки букв и слогов: онко — окно;
* недописывание букв и слогов: черв — через, на ветка — на ветках, диктан — диктант;
* наращивание слов лишними буквами и слогами: детити — дети, сннег — снег, диктанат — диктант;
* искажение слова: мальни — маленький, пайщик — чащи;
* слитное написание слов и их произвольное деление: бойчасов — бой часов, вся — вся;
* неумение определить границы предложения в тексте, слитное написание предложений: Снег покрыл всю землю. Белым ковром. За­мерзла. Речка птицам голодно. — Снег покрыл всю землю белым ков­ром. Замерзла речка. Птицам голодно;
* нарушение смягчения согласных: болшой — большой, толко — только, умчалис — умчались, мач — мяч.

**Ошибки, обусловленные несформированностью
лексико-грамматической стороны речи:**

* нарушения согласования слов: с еловый ветки — с еловой вет­ки, появилось трава — появилась трава, огромная бабочки — огромные бабочки;
* нарушения управления: в ветка — с ветки, умчались к чащу — умчались в чащу, сидит стул — сидит на стуле;
* замена слов по звуковому сходству;
* слитное написание предлогов и раздельное написание при­ставок: вроще — в роще, настене — на стене, на бухли — набухли;
* пропуски слов в предложении.

**Ошибки, обусловленные несформированностью
зрительного узнавания, анализа и синтеза,
пространственного восприятия**:

* замена букв, отличающихся разным положением в простран­стве: ш—т, д—в, д—б;
* замена букв, отличающихся различным количеством одина­ковых элементов: и—ш, ц—щ;
* замена букв, имеющих дополнительные элементы: и—ц, ш—щ, п—т, х—ж, л—м;
* зеркальное написание букв: с, э, ю;
* пропуски, лишние или неправильно расположенные элементы букв

**Ошибки, обусловленные неспособностью детей
усвоить большой объем учебного материала, запомнить и употребить
на письме усвоенные устно правила орфографии:**

* безударная гласная в корне слова: вада — вода, чисы — часы;
* правописание звонких и глухих звуков в середине и в конце слова: зуп — зуб, дорошка — дорожка;
* обозначение смягчения согласных;
* прописная буква в начале предложения, в именах собственных.

Знание перечисленных специфических ошибок поможет учите­лю правильно определить вид нарушений процесса письма, вы­явить причины затруднений и спланировать работу по преодоле­нию этих нарушений, учитывать их при оценивании учебной дея­тельности учащегося.

Учителю об организации образовательного процесса с учащимися с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных за­болеваний и повреждений функций опорно-двигательного аппара­та у большинства таких детей наблюдаются сходные проблемы. Ве­дущим в клинической картине является нарушение или ограниче­ние движения (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций).

Часть детей с такой патологией не имеют отклонений в разви­тии познавательной деятельности и не требуют специального обу­чения и воспитания. Но все дети с нарушениями функций опорно-­двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обу­чения и последующей трудовой деятельности. Двигательные рас­стройства у таких детей нередко сочетаются с психическими и рече­выми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Потому эти дети нуждаются в лечебной, психолого­-педагогической и социальной помощи.

Рекомендации специалистов по организации образовательного процесса

и обеспечению его эффективности

В образовательном процессе с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ДЦП) учителю следует помнить, что они психически истощаемы, недостаточно работоспособны, не способны к длительному интеллектуальному напряжению. Для них характерны не только двигательные расстройства, но и, как след­ствие, психические и речевые нарушения в различных сочетаниях. Эти дети нуждаются как в лечебной, так и психолого-педагогиче­ской и социальной помощи. Обучение таких детей имеет выражен­ную коррекционную направленность в целях преодоления (или ос­лабления) двигательных нарушений, а также связанных с ними пси­хических и речевых нарушений. Успешность таких детей будет во многом повышаться, если на каждом уроке учитель придерживается рекомендуемых условий.

1. Соблюдать особый двигательный режим на каждом занятии:
* фиксировать ребенка в специальном стуле, удерживающем вертикальное положение сидя;
* применять утяжелители для детей с размашистыми гиперкинезами (насильственными движениями), осложняющими захват предмета (ручки, книги или другого) либо иную учебную деятель­ность (например, чтение, так как гиперкинезы мешают фиксации взгляда и прослеживанию строки);
* предоставлять обязательный перерыв на физкультминутку.
1. Развивать пространственную и временную ориентацию на каждом занятии посредством включения целенаправленных упраж­нений (например, клади ручку справа от тетради; найди сегодняш­нюю дату на календаре и т. д.).
2. Воспитывать у детей с усиленным слюнотечением навыки са­моконтроля, использовать контролирующую помощь в виде напо­минания проглотить слюну с целью формирования у ребенка устой­чивой привычки — контроля за слюнотечением.
3. Обеспечивать на уроке комфортное состояние эмоционально­-волевой сферы ребенка и учитывать это во время всех занятий (детям с детским церебральным параличом свойственна повышенная тре­вожность, ранимость, обидчивость; например, гиперкинезы и спастика могут усиливаться от громкого голоса, резкого звука и даже при затруднении в выполнении задания или попытке его выполнить).
4. Детям, имеющим тяжелые нарушения моторики рук (практи­чески всегда они связаны с тяжелым нарушением речи), обеспечи­вать индивидуальный подбор заданий в тестовой форме, позволяю­щей им не давать развернутого речевого ответа.
5. Соблюдать во время занятий особый речевой режим: демон­стрировать четкую, разборчивую речь без резкого повышения голо­са, обеспечивать необходимое число повторений, выразительное артикулирование.
6. Осуществлять адаптацию объема и характера учебного мате­риала к познавательным возможностям учащихся. Детализировать учебный материал, преподносить его небольшими порциями, с по­степенным усложнением и рекомендацией (демонстрацией) спосо­бов облегчения трудных заданий.
7. Организовывать коррекционную направленность обучения (обеспечивающую помощь) в процессе усвоения учебного материа­ла, нормализацию деятельности учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на каждом уроке.
8. Применять различные виды деятельности с использованием наглядно-предметного образца на уроках ручного труда, изобрази­тельного искусства, способствующие формированию обобщенных приемов учебной деятельности.
9. Создавать условия для формирования адекватной само­оценки, учить детей проверять качество своей работы как по ходу ее выполнения, так и по конечному результату. Развивать потреб­ность в самоконтроле, стимулировать осознанное отношение к вы­полняемой работе, воспитывать ответственность за качество вы­полнения.
10. Учитывать индивидуальные возможности каждого учащего­ся. В случаях, когда ребенок не в состоянии работать на данном уро­ке в силу психосоматических причин, объяснение учебного матери­ала отсрочить и провести на индивидуально-групповых занятиях или индивидуально.
11. Использовать целесообразное переключение детей с одного вида деятельности на другой, применять разнообразные виды заня­тий для предупреждения быстрой утомляемости или снятия ее.
12. Обеспечивать интерес к занятиям и хороший эмоциональ­ный настрой учащихся путем использования красочного дидакти­ческого материала, введения игровых моментов.
13. Создавать психологический комфорт урока, демонстриро­вать мягкий доброжелательный тон учителя, выражать внимание к ребенку, поощрять его малейшие успехи.
14. Формировать эмоционально-положительное отношение к учеб­ной деятельности, показывать шаги успеха, стимулировать ребенка к достижению успеха.
15. Создавать условия для получения хорошей оценки, исполь­зовать поэтапное выполнение учебных заданий по возрастающей трудности и предоставлять время на их выполнение.
16. Четко, спокойно аргументировать оценку результатов дея­тельности, усиливать акценты на позитивных сторонах.
17. Вырабатывать (давать) рекомендации родителям по воспита­нию, обучению и коррекции недостатков в развитии, основанные на учете возрастных, индивидуальных и психофизических возмож­ностей их детей.

Учителю об организации образовательного процесса

с учащимися с нарушением слуха

Дети с нарушением слуха имеют ряд специфических особенно­стей, которые проявляются в нарушениях речи, психофизического развития, общения. Это отражается на процессе социализации в те­чение всей их жизни. При нарушении слуха значительно затрудня­ется формирование речи, словесного мышления, вследствие чего страдает развитие познавательной деятельности в целом.

У детей с нарушением слуха с раннего возраста речь начинает развиваться с запозданием и с более или менее значительными ис­кажениями. При обучении ребенка с нарушением слуха учитывают­ся не только характер и степень нарушения слуха, но и состояние речевого развития.

Основная задача обучения состоит в обнаружении и использо­вании компенсаторных возможностей развития, за счет которых могут быть преодолены недостатки слуха, в процессе целенаправ­ленной работы расширены возможности получения достаточного образования, в том числе профессионального, и обеспечено даль­нейшее участие человека в трудовой деятельности. Без использова­ния обходных путей компенсации нарушений у таких лиц весьма ограничены возможности традиционного овладения знаниями, приобретения жизненно необходимых умений и навыков.

Специфичность обучения детей с нарушением слуха. В классы, где ре­ализуется интегрированное обучение и воспитание, приходят дети с нарушением слуха, относящиеся к категории слабослышащих. У них по сравнению с глухими имеется не тотальное, а частичное нарушение деятельности одного из самых существенных анализаторов — слуха. В этом заключается принципиальное отличие детей данной категории и от глухого, и от слышащего ребенка. У слабослышащих по-своему решается проблема компенсации нарушения слуха, и главным обра­зом не за счет зрения, а за счет неполноценного слуха. Специфичность их обучения проявляется в том, что оно опирается не только на достиг­нутый уровень развития, но и на компенсаторные возможности.

В качестве ведущего средства, способствующего преодолению нарушений развития слабослышащих, выступает специальная си­стема обучения языку как особая система занятий по накоплению словаря, уточнению звукового состава речи, усвоению грамматиче­ской основы языка, овладению разными видами и формами рече­вой деятельности. Особой задачей является формирование речи, а не изучение языка, и именно эта задача определяет особое содержание всей работы по речевому развитию слабослышащих — специальный отбор фонетического, лексического, грамматического материала, его группировку, расположение, взаимосвязь его частей.

Педагогический процесс необходимо строить так, чтобы, с од­ной стороны, расширить возможности самостоятельного обогаще­ния речи учащихся вне специального обучения, а с другой — скорригировать самостоятельно приобретенный речевой материал (уточнение звукового состава слов, их лексических и грамматиче­ских значений, активизация лексики в самостоятельных высказы­ваниях применительно к изучаемому материалу).

Обучение слабослышащих детей должно осуществляться на полисенсорной основе (с включением всех ведущих анализаторов). Обязательными условиями работы учителя должны стать: работа по развитию навыков чтения с губ (с опорой на зрительную и слухо­-зрительную основу с привлечением тактильно-вибрационной чув­ствительности); специальные занятия по технике речи, формирую­щие двигательную, кинестетическую базу речи в единстве с разви­тием оптико-акустических речевых представлений; работа по развитию остаточного слуха. Необходимо использовать навыки письма и чтения, слабослышащих в качестве полноценного средства овладения языком, а письменной речи — и как средство развития познавательной деятельности учащихся.

Особое значение имеет применение на уроках наглядных средств (сюжетных картин, макетов, муляжей, видеоматериалов) — не столь­ко с целью иллюстрировать учебный материал, сколько для нагляд­ного раскрытия его содержания. Жизненно важное значение в работе со слабослышащими имеют наглядно-действенные средства и прие­мы, помогающие формированию представлений и понятий сначала на наглядно-образном, а затем на отвлеченном уровне обобщений. Сюда можно отнести и преднамеренное создание ситуаций, инсце­нировки, пантомиму.

Все эти средства используются обычно в сочетании со словес­ными методами обучения.

Рекомендации специалистов по организации

образовательного процесса и обеспечению его эффективности

1. Учитывать (изучать) специфические особенности данной ка­тегории учащихся. Узнать (или определить в процессе взаимодей­ствия) примерное расстояние, на котором ребенок может воспри­нимать речь разговорной громкости.
2. Обеспечивать ребенку визуальный контакт — в процессе об­щения ребенок должен видеть лицо педагога. Не допускается давать инструкции вполоборота, отвернувшись или перемещаясь в это время по классу.
3. Производить отбор речевого материала, соблюдая принцип доступности. Предлагаемый речевой материал должен состоять из осмысленных речевых единиц, и его смысловое содержание должно быть знакомо детям.

При отборе речевого материала для работы над произношением необходимо соблюдать ряд требований:

* он должен быть доступен по содержанию (т. е. значения слов и их сочетаний должны быть знакомы ученику);
* доступен по грамматическому оформлению (без сложных ре­чевых конструкций);
* должен соответствовать фонетическому принципу (речевой материал во всех видах работ должен содержать подлежащий отра­ботке звук в указанной позиции);
* следует придерживаться очередности употребления речевого материала (в первую очередь отбирается материал разговорной речи, а затем — материал учебных предметов).
1. Способствовать развитию у учащихся навыков произноше­ния, а именно:

каждодневно уделять внимание выработке внятности и чле­нораздельности произношения учебного материала на занятиях;

* создавать максимум условий на каждом уроке по обеспече­нию совершенствования произносительных навыков учащихся, развитию умений и навыков устной речи (создание речевых ситуа­ций, организация диалога и др.);
* организовывать и проводить мероприятия, которые обеспе­чивают благоприятные условия для максимального использования остаточной слуховой функции учащихся в процессе работы над произношением;
* ежедневно воспитывать и стимулировать активность учащих­ся в овладении произносительной стороной устной речи;
* приучать детей к тщательному фонетическому оформлению речи, самоконтролю над произношением, создавать ситуацию успеха.
1. В ходе проведения любых мероприятий подключать зритель­ный и слухо-зрительный анализаторы при организации восприятия речи детьми с нарушением слуха, соблюдать четкость показа арти­куляции звуков.

Учителю об организации образовательного процесса с учащимися с нарушениями зрения

Для детей с нарушениями зрения характерны ограничения зрительного восприятия или его отсутствие. В зависимости от сте­пени нарушения зрения они делятся на незрячих и слабовидящих. Такие дети имеют специфические особенности деятельности, общения и психофизического развития, так как нарушения зрения влияют на весь процесс формирования и развития личности. Особенности проявляются в отставании, нарушении и своеобразии развития двигательной активности, пространственной ориентации, формирования представлений и понятий, в способах предметно-практической деятельности, в специфике эмоционально- волевой сферы, социальной коммуникации, интеграции в общество, адаптации к труду. |

Восприятие окружающего мира, явлений окружающей действительности, усвоение учебного материала детьми с нарушениями зрения (незрячими, слабовидящими) по скорости, полноте и точности уступают таким же процессам у нормально видящих детей. Представ­ления их об окружающей реальной действительности бедны, фраг­ментарны, в ряде случаев искажены.

**Рекомендации** специалистов по организации

образовательного процесса и обеспечению его эффективности

1. Учитывать (изучать) специфические особенности данной ка­тегории учащихся. Для детей с нарушениями зрения жизненно не­обходима пространственная ориентировка, которая является самой важной частью свободного движения в пространстве.
2. При создании условий по освоению пространства наиболее важными являются: организация основных маршрутов передвиже­ния, обеспечение относительного постоянства пространства, уста­новление границ свободного перемещения в пространстве, огражде­ние опасных зон. Следует использовать сигнальные опоры, обеспе­чивающие ориентировку в пространстве. Необходимо структуриро­вать пространство на специально организованные зоны (учебная, игровая, творческая, зона уединения).
3. Организация образовательного процесса может быть успеш­ной при осуществлении коррекционно-компенсаторной работы (с опорой на осязание, обоняние, слух, речь, остаточное зрение) и использовании средств коррекции и компенсации нарушенного или отсутствующего зрения с помощью оптических приспособле­ний (очки, лупы, увеличивающая проекционная аппаратура и др.), тифлоприборов (монокуляры, бинокуляры), рельефно-графиче­ских учебных пособий шрифтом по системе Брайля для незрячих учащихся, увеличенным шрифтом — для слабовидящих.
4. Необходимо обеспечивать лучшую видимость предъявляемых учебных материалов (приближать, подсвечивать, выделять конту­ры, усиливать фон, выделять или закрывать с использованием экра­на), применять специальные приспособления (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы).
5. Увеличивать время на выполнение измерительных действий, проведение опытов, экскурсий и предметных уроков действитель­ности, дозировать (уменьшать) объемы предлагаемых заданий, на каждом уроке создавать условия для формирования образов и пред­ставлений с опорой на осязание, обоняние, слух, речь, остаточное зрение.
6. На уроках русского языка большое внимание уделять обуче­нию и письму на основе тактильно-двигательных ощущений (по системе Брайля для незрячих), формированию предметных пред­ставлений, уточняющих содержание слов, умению работать с ре­льефными грамматическими схемами, сюжетными рисунками и дру­гими специальными дидактическими материалами с опорой на ося­зание, обоняние, слух, речь, остаточное зрение.
7. На уроках математики с опорой на остаточное зрение, осяза­ние, обоняние, слух, речь обогащать опыт и учить овладевать ори­ентировочными умениями и навыками в микро- и макропростран­стве. Большое внимание уделять формированию конкретных пред­ставлений о величине, форме, количестве, пространственном положении предметов, чертежно-измерительных действиях.
8. На уроках по учебному предмету «Человек и мир» с опорой на остаточное зрение, осязание, обоняние, слух, речь обогащать зрительный опыт учащихся и формировать представления об окру­жающей действительности, использовать возможности предметных уроков, экскурсий и практических занятий. Обучать умениям вы­делять элементарные сигнальные признаки предметов и объектов живой и неживой природы при помощи осязания, слуха, обоняния, остаточного зрения.
9. Совместно со специалистами обучать способам охраны орга­нов зрения. С опорой на остаточное зрение, осязание, обоняние, слух, речь учить специальным приемам и способам ориентирова­ния, выполнению правил дорожного движения, правилам пользо­вания тростью при движении, переходе улицы, обнаружении пре­пятствий.
10. При организации уроков по изобразительному искусству с опорой на остаточное зрение, осязание, обоняние, слух, речь ис­пользовать индивидуальный подход в подборе видов, объектов и средств изобразительной деятельности. Особое внимание следует обращать на обучение чтению и выполнению изображений, пласти­ческому моделированию и декоративно-прикладной деятельности, что способствует развитию восприятия и наглядно-образного мыш­ления, художественно-эстетическому развитию незрячих и слабо­видящих учащихся.

С целью предупреждения зрительного и общего утомления необходимо дозировать зрительную нагрузку для слабовидящих и частично зрячих, тактильную — для незрячих, своевременно ме­нять виды учебной деятельности. Вовремя переключаться со зритель­ной работы (чтение, письмо, рисование, лепка и др.) на другие виды деятельности (слушание, движение и т. д.), в течение урока периоди­чески переключать зрение с близкого расстояния на далекое (показ наглядных пособий, демонстрация опытов, наблюдение).

Примерные игры по включению учащихся

с особенностями психофизического развития в коллектив класса

Игра «Учимся видеть мир»

Разнообразие и разносторонность окружающего мира воспри­нимаются каждым ребенком по-своему. Это зависит от условий вос­питания в семье, от активности ребенка, от результата и опыта вза­имодействия с субъектным и объектным миром. Создавая опреде­ленные педагогические ситуации, необходимо приучать учеников к мысли, что на одни и те же вещи можно смотреть по-разному.

Яркой иллюстрацией этой мысли может быть рассматривание одного предмета с разных позиций. Например, все учащиеся усажи­ваются полукругом (или в круг), в центре которого ставят чашку. Каждому участнику предлагается описать ту часть чашки, которую он видит перед собой. Таким образом учитель подводит к выводу, что любой предмет можно рассматривать с различных позиций, что с каждой позиции он видится иначе. Эта игра позволяет учащимся осознать существование разных точек зрения на один и тот же пред­мет (или на одни и те же вещи), помогает оценить значение разно­сти суждений и мнений.

Учитель подводит к тому, что только благодаря разности точек зрения (суждений, мнений) о любом предмете (или событии, явле­нии, проблеме) можно получить более глубокие и точные представ­ления о нем. Постепенно дети привлекаются к рассмотрению лю­бых проблем, событий, фактов с позиций их всестороннего анализа и признания любых мнений как ценности. Такой подход помогает выработать более терпимое отношение к разным высказываниям и разным ответам, в том числе и неверным.

Игра «Ситуация»

Многоаспектность работы учителя, создающего условия для со­вместного обучения в классе, заключается в том, что он способству­ет организации жизнедеятельности всего коллектива и каждого от­дельного ребенка в коллективе на принципах проецирования про­дуктивных решений. Повседневная практика есть нескончаемый поток сложнейших жизненных перипетий, в которых крайне труд­но находить решения. Порой решения, выбранные человеком, очень далеки от этических норм человеческого существования.

В рамках школы, на предметном материале, создаются неограни­ченные возможности по проецированию учащимися своего повсе­дневного поведения, построенного на нравственно-этическом выборе.

Приведем фрагмент занятия, построенного на следующем сю­жете. Учитель читает (или дети читают) стихотворение:

Жадный пес Пирогов испек,

Дров принес, Спрятался в уголок

Воды налил, И съел сам —

Тесто замесил, Ам, ам, ам...

По содержанию стихотворения учащиеся выделяют понятие «жадный». Определяют, что такое жадность, почему люди не любят жадных. Далее учащимся предлагают проанализировать ситуации.

Ситуация 1. Сын просит маму купить дорогостоящую игрушечную машинку. Мама отказывается выполнить просьбу сына. Она жадная?

Ситуация 2. Человек идет по улице. Нападает хулиган. Хочет от­нять шапку. Человек не отдает. Он жадный?

Ситуация 3. Папа налил себе чаю в большую чашку, а дочке — в маленькую. Он жадный?

Ситуация 4. Девочка ела мороженое и ни с кем не поделилась. Она жадная?

Ситуация 5. Дети подошли к продавцу и попросили конфет. Де­нег у них нет. Продавец не исполнила их просьбу. Она жадная?

А как выглядят противоположные жадности качества: щедрость, альтруизм, расточительство?

Здесь учителю предоставляется поле неограниченных возможно­стей для проецирования ситуаций с названными словами и демонстра­ции положительных нравственных качеств. Таким образом, на кон­кретных житейских примерах учащиеся видят многогранность ассоци­аций, вызываемых только одним словом, в то же время решается проблема нравственного выбора, проекции нравственных поступков и качеств личности. Кроме того, существенным образом меняется об­разовательный процесс в целом. Учитель создает педагогические ситу­ации и педагогические условия, в которых ученик учится принимать решения, осуществлять выбор, анализировать свое собственное пове­дение, проецировать и конструировать свою жизнь. Чтобы ребенок (школьник) мог правильно решать свои проблемы и свои задачи, не­обходимо показывать, что любая ситуация может иметь множество ре­шений. Учить детей выбирать, ориентируясь на общечеловеческие ценности, — одна из важнейших задач, стоящих перед педагогом.

Примером обучения выбору может служить анализ такой ситуа­ции. Учитель знакомит детей с сюжетом: «На перемене ты увидел, что ученик без спроса взял чужую ручку и положил себе в карман. Как ты поступишь? Скажешь учителю? Скажешь тому, чью ручку взяли? Промолчишь? Скажешь своему другу? Подойдешь и ска­жешь, что можешь выручить и дать свою ручку? Посоветуешь не класть ручку в карман, а то он испачкается? Что может произойти, если ты поступишь, как в первом случае? Во втором? В третьем?»

Основываясь на конкретных и близких детям ситуациях, учитель предоставляет возможность широкого обсуждения проблемы, учит ви­деть разные пути ее разрешения, учит совершать моральный выбор.

Проблема выбора имеет различные формы выражения. Приме­ром может служить анализ следующей ситуации. «В доме двое де­тей, мама ушла. Дети баловались, бросались подушками и разорва­ли одну подушку. Вдруг щелкнула дверь, вошла мама. Старший сын, заслышав звук, быстренько сел на диван, а младший продолжал раз­брасывать перышки. Мама поставила его в угол». Детям предлагает­ся составить прогноз действий старшего брата, поставить себя в его ситуацию. После обсуждений учитель сообщает о поступке брата. Старший брат разделил участь младшего, став рядом с ним в угол со словами: «Так будет справедливо».

Игра «Волшебные нити»

О сложности мира, о видимых и невидимых существующих свя­зях в нем расскажет учащимся игра «Волшебные нити». Все учащи­еся усаживаются полукругом, но могут и оставаться на своих местах. Учитель берет клубок, затем, зацепив конец нити за кисть своей руки, передает его ученику или ученице со словами: «Мне нравится Катя тем, что помогла Саше разобраться с трудной задачей». Катя в свою очередь, зацепив нить за кисть своей руки, передает клубок следующему ученику или ученице, которых она ценит за что-либо, со словами: «Мне ты нравишься за …» Таким образом, клубок пере­ходит из рук в руки, связывая своей нитью всех учащихся. Учитель следит за тем, чтобы не оказалось детей, к которым не попал бы клу­бок. Все дети вдруг видят, что они так связаны друг с другом, что их многое объединяет, хотя каждый называл важные для него качества другого человека. По ходу игры последний ученик или ученица, кому достался клубок, начинает его сматывать и возвращает тому, кто его передавал, со словами: «Я нравлюсь за...».

Такая игра помогает осознать всю сложность человеческих от­ношений, взаимосвязь людей между собой, показывает разность оценивания друг друга, то, что каждый в отдельности так же ценен, как и в сообществе, вместе со всеми. Меняя ситуации, наполняя их различным содержанием, учитель добивается того, что дети учатся принимать каждого таким, какой он есть, что каждый имеет свои достоинства, за которые его ценят,что именно разность достоинств каждого обогащает всех.

Игра «Слова»

Очень эффективным является и такой прием, как выделение смысловой части из слова. Например, всем участникам занятия раз­даются карточки с написанным на них словом С-ЧАСТЬ-Е и пред­лагается разъяснить такое написание. Вдруг, неожиданно для себя и применительно к себе, они начинают видеть значимость части для целого. Начинают размышлять, что только с частью кого-то может быть счастлив человек, что каждый из них является частью — ча­стью семьи, частью класса, частью школы, страны... Многие из них приходят к выводу, что человеческое счастье в единстве людей. Не­которые из них пытаются осмыслить, что такое женское счастье, есть ли мужское счастье и т. д.

Учитель на доступных примерах показывает детям, что жизнь пре­доставляет нам возможности быть счастливыми каждый день. Двор­ник метет улицу и поет — он счастлив. Старушка получила письмо от сына — она счастлива. Женщина наконец-то купила долгожданную вещь — она счастлива. Ученик, правильно ответивший урок, — счаст­лив. Такой прием эффективен и при разъяснении учащимся значений таких слов, как ВОС-ПИТАНИЕ, ОБРАЗ-ОВАНИЕ, СО-ЧУВСТВ- ИЕ, и многих других. На этих примерах мы показываем, что учитель имеет неограниченные возможности для творчества, которые ему пре­доставляет совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития.

Таким образом, мы попытались показать, что совместное обуче­ние детей с разными потенциальными возможностями имеет поло­жительные тенденции для развития всех детей, что такая новая фор­ма обучения может быть очень интересной, разнообразной, если рассматривать ребенка не как объект педагогического воздействия, а как субъект взаимодействия, как полноценную личность.

**Урок беларускай мовы ў 6 класе**

|  |  |
| --- | --- |
| *АГУЛЬНААДУКАЦЫЙНАЯ ПРАГРАМА***ТЭМА:** Няпэўныя займеннікі, іх утварэнне, ужыванне і правапіс**МЭТА:** - пазнаёміць з асаблівасцямі няпэўных займеннікаў;* засвоіць семантычныя адрозненні паміж імі, усвядоміць

спосаб утварэння, формы змянення, сінтаксічную ролю ў сказе;* выпрацоўваць уменні вызначаць няпэўныя займеннікі ў

сказах, удакладняць іх семантыку, суадносіць з адпаведнымі часцінамі мовы, вызначаць будову, правільна вымаўляць і пісаць, ужываць у вусным і пісьмовым маўленні;* выхоўваць міжасобасныя адносіны паміж вучнямі.

**Ход урока**1. ***Арганізацыйны момант***

 Добры дзень, дзеці. Я рада вас сёння вітаць на ўроку беларускай мовы. Спадзяюся, што настрой у вас узвышаны, а калі не – давайце паглядзім адзін на аднаго і падорым усмешку і гэтым самым скажам, што рады нашай сустрэчы на ўроку, будзем падтрымліваць, дапамагаць адзін аднаму, калі гэта патрэбна. Згодны? *(Дзеці дораць адзін аднаму сваю ўсмешку, намаляваную на папяровым кружку.)****ІІ.Праверка дамашняга задання***1. Франтальнае апытванне *(вучні адказваюць на пытанні настаўніка).*
* Над якім раздзелам мовазнаўства мы з вамі працуем?
* Якую часціну мовы вывучаем?
* Што называецца займеннікам? Што вы ведаеце пра займеннік як часціну мовы?

 2. Работа ў парах. Вучні працуюць над праверкай дамашняга задання ў суседа па парце. 3. Тэставыя заданні *(вучні працуюць над рознаўзроўневымі тэставымі заданнямі).* ***ІІІ.Праца над паўтарэннем***1. Вучні працуюць каля дошкі над разборам сказа, выконваюць дадатковыя заданні.

***ІУ.Праца па новай тэме***1. Пастаноўка вучнямі сумесна з настаўнікам задач урока.
2. Групавая работа *(стварэнне тэксту са сказаў папярэдняга задання).*
3. Адказы вучняў на пытанні настаўніка.
* Ці будуць гэтыя сказы ўтвараць тэкст?
* Ці прысутнічаюць у сказах займеннікі? Зачытайце гэтыя сказы і вызначце разрад займенніка.
1. Слоўнікавая работа *(вучні атрымалі папераджальнае заданне пазнаёміцца з тэмай “Няпэўныя займеннікі”).*

 Самы, увесь, нехта, абы-што, які, хтосьці, нейкі, ніхто, абы-чый, каторы, усякі, што-небудзь, твой, чыйсьці, некаторы, мяне, сабе.* Падкрэсліць няпэўныя займеннікі, растлумачыць іх правапіс.
* Скласці сказ (ускладнены, просты) , ужываючы няпэўны займеннік са слоўнікавай работы, вызначыць яго склон і сінтаксічную ролю.
* Разабраць займеннікі па саставе: нехта, хтосьці, абы-чый, што-небудзь, некаторы.

**ЗАРАДКА ДЛЯ ВАЧЭЙ** ***У.Замацаванне*** 1. Творчая работа “Закончы сказ” Наш клас … У школе мы павінны … Мае аднакласнікі заўсёды … Мы лічым сябе калектывам, таму што …1. Праца з падручнікам.

Практыкаванне 520 *(па варыянтах).** Знайсці ў сказе няпэўны займеннік, вызначыць яго склон, падкрэсліць як член сказа.

***УІ. Рэфлексія***1. Адказы на пытанні настаўніка:
* Над якой тэмай мы сёння працавалі?
* Ці рашылі мы задачы, пастаўленыя пры вывучэнні тэмы?
* Якія займеннікі адносяцца да разраду няпэўных?
* Якія асаблівасці няпэўных займеннікаў?
* З якімі цяжкасцямі вы сёння сустрэліся?
1. Запаўненне “Ліста самаадчування”.

***УІІ. Выстаўленне адзнак******УІІІ. Заданне на дом*** | *ДАПАМОЖНАЯ ПРАГРАМА***ТЭМА:** Тэкст. Прыметы тэксту і асноўная думка**Задачы:**- узнавіць веды пра агульныя прыметы тэксту, сказа; -удасканальваць уменні адрозніваць тэкст ад групы сказаў;- вызначаць асноўнуюдумку тэксту; -выхоўваць міжасобасныя адносіны па-між вучнямі.***І***. **Арганізацыйны момант*****ІІ.Праверка дамашняга задання**** 1. Франтальнае апытванне.
* Над якой тэмай мы закончылі працаваць?
* Што вы ведаеце пра сказ?
* Якія сказы бываюць па мэце выказвання?
	1. Работа ў парах.
	2. Тэставыя заданні.

 ***ІІІ.Праца над паўтарэннем*** *(вучні працуюць каля дошкі над разборам сказа і выконваюць дадатковае заданне)* ***ІУ.*Праца па новай тэме**1. Пастаноўка вучнямі сумесна з настаўнікам задач урока.
2. Групавая работа (стварэнне тэксту са сказаў папярэдняга задання).
3. Адказ вучняў на пытанне настаўніка “Ці будуць гэтыя сказы ўтвараць тэкст?”
4. Праца над тэкстам на экране (вызначыць групу сказаў, якія з’яўляюцца тэкстам). Адказы на пытанні настаўніка.
5. Перапісванне тэкста ў сшыткі.

***У.Замацаванне***1. Гульня “Складзі тэкст” *(вучні атрымліваюць карткі са сказамі).* вызначэнне асноўнай думкі тэксту, яго прымет.2. Перапісванне складзенага тэксту ў сшыткі.***УІ. Рэфлексія***1.Адказы на пытанні настаўніка:- Над якой тэмай мы сёння працавалі?- Ці рашылі мы задачы, пастаўленыя пры вывучэнні тэмы?- Што такое тэкст?- Назавіце прыметы тэксту.2. Запаўненне “Ліста самаадчування”.***УІІ. выстаўленне адзнак******УІІІ. Заданне на дом*** |

ТЭКСТ НА ЭКРАНЕ

*Надышла доўгачаканая вясна. Надышла доўгачаканая вясна.*

*З кожным днём становіцца ўсё цяплей. Я вучуся ў шостым класе .*

*Наша вёска знаходзіцца недалёка ад горада. Амаль усе птушкі прыляцелі з выраю.*

*Наступіла вясна. Красавіцкае цёплае сонца і паўднёвы вецер добра спрыяюць усяму жывому. Бярозы апранулі светла-зялёныя сарафаны з маладога лісця. У вясновым лесе весела спяваюць птушкі. А на лузе пазелянела маладая траўка.*

КАРТКІ ДЛЯ ВУЧНЯЎ З АПФР

*1. Выбяры правільны знак у канцы сказа.*

Мы любім сваю Радзіму?!.

Саша, ты прынясі мне падручнік?!.

Як хораша вясной у лесе?!.

*2. Выбяры правільны знак у канцы сказа.*

Нам трэба шанаваць сваю мову, бо гэты скарб пакінулі нам у спадчыну нашы продкі?!.

А ты любіш сваю Радзіму?!.

Якая цудоўная наша мова?!

ПРАЦА НАД СКАЗАМІ НА ДОШЦЫ

*Устаў прапушчаныя літары, разбяры сказ па членах сказа.*

У в…сновым лесе в…села спяваюц… птушкі.

 е, я е, я і, ь

На луз… з…лянее маладая тра…ка.

 е, і е, я в, ў

ГУЛЬНЯ “СКЛАДЗІ ТЭКСТ”

Мы заўсёды дапамагаем адзін аднаму.

Мне прыемна, што я маю многа сяброў.

Я вучуся ў шостым класе.

Наш клас вельмі дружны.

РОЗНАЎЗРОЎНЕВЫЯ ТЭСТАВЫЯ ЗАДАННІ

І. Адзначце нумары сказаў, у якіх дапушчана памылка ва ўжыванні займеннікаў. Запішыце ў правільным варыянце.

 1. Турысты пабывалі ў многіх гарадах краіны, яны цікавіліся перш за ўсё помнікамі архітэктуры.

 2. Абазначце ў дзеясловах суфіксы, зрабіце іх марфалагічны разбор.

 3. Дзеці чакалі, калі прыедзе іхняя маці.

 4. Хваліцца тут нечым.

 5. Іх бацька працаваў у дэпо.

ІІ. Адзначце сказы, у якіх ужываецца зваротны займеннік СЯБЕ.

1. - Пазнай самога ------ , - казалі старажытныя рымляне.
2. Жадаем вам таго, што вы жадаеце ------.
3. Заробкі ў калгасе так -----, сярэднія.
4. У гасцях Максіму было не па -----.
5. Іван Мележ быў вельмі патрабавальны да -----

ІІІ. Адзначце нумар сказа, у якім дадзена азначэнне займенніка правільна.

1. Займеннік – часціна мовы, якая абазначае прымету прадмета.
2. Займеннік – самастойная часціна мовы, якая ўказвае на прадмет, прымету або колькасць, але не называе іх.
3. Займеннік – часціна мовы, якая абазначае колькасць прадметаў, лік, а таксама парадак прадметаў пры лічэнні.

ІУ. Адзначце нумары радоў, у якіх дапушчана памылка ў адносінах займенніка да пэўнага разраду.

1. Асабовыя: яны, іх, ты, мы, сябе.
2. Прыналежныя: твой, мой, ваш, свой, самы, наш.
3. Азначальныя: сам, самы, увесь, усякі, кожны, іншы.
4. Няпэўныя: якісьці, абы-што, абы-чый, які-небудзь, некаторы.

Адмоўныя: нічый, ніхто, некага, нехта, нечага.