**Организация педагогического взаимодействия с детьми с ОВЗ**

*Составитель: Варламова Е.Н., педагог-психолог*

*ЦПМСС Красносельского района*

В последнее время изменилось отношение к детям с особенностями развития. Они рассматриваются как дети со сложностями в обучении, которым необходима помощь и коррекционная поддержка, но отношение к ним такое же, как к обычным детям, что соответствует известной концепции Л.С.Выготского об общих закономерностях развития аномальных и нормальных детей, о формировании у них психических процессов в одной и той же последовательности и иерархической зависимости. С учетом этого утверждения и определяются принципы, методы и формы интегрированного обучения.

 Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ характеризуется следующими принципами:

1) системность – реализуется в процессе оказания психолого-педагогической помощи в разных направлениях: детям, учителям, родителям (оказывается в реальной ситуации обучения ребенка, выявляет имеющиеся сложности, потенциальные возможности школьника, его сильные стороны, определяющие обходные пути в обучении и с учётом всех составляющих определяется, моделируется система психолого-педагогического сопровождения);

2) комплексность – проявляется в том, что педагогом, психологом, родителями оказывается ребенку комплексная помощь, охватывающая все сферы его деятельности (познавательную, эмоционально-волевую, двигательную; оптимизируются социальные связи и отношения), помогающая отследить успешность обучения и наладить межличностные связи;

3) интегративность – предусматривает интеграцию различных методов (психотерапевтических и психолого-педагогических), методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов (охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную);

4) приоритет особых потребностей ребенка – выявление причин учебных затруднений ребенка, знание и учёт его особых потребностей для использования их в качестве обходных путей (нуждаются в специальных условиях организации образовательного процесса);

5) непрерывность – отражает необходимость ранней диагностики его возможностей и способностей, осуществления психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения, т.е. на всех ступенях образования.

В каждом ученике с особенностями развития, как и в «обычном» школьнике, учитель должен видеть личность. Это обязывает ставить на первый план вместо слабостей - возможности. Учитель должен создать условия для наиболее полной самореализации каждого ученика, своевременно отметить достигнутые успехи, не допускать формирования личности с комплексом неудачника.Обязательным условием успешности интегрированного обучения является тесное сотрудничество учителя, дефектолога, психолога, логопеда и родителей ребенка.

Наличие в школе специалистов психолого-педагогического сопровождения является необходимым условием реализации инклюзивной практики. Взаимодействие учителя, специалистов сопровождения не сразу и не всегда становится по-настоящему командным, каждый из специалистов решает свои, узкоспециализированные задачи. Однако опыт работы образовательных организаций, осуществляющих коррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, показывает, что без постановки общих комплексных задач по включению «особого» ребенка в образовательный процесс, работу школы в данном направлении нельзя назвать успешной.

Одним из важных механизмов организации взаимодействия учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения является формирование запроса и работа с ним. Понимая специфику деятельности каждого специалиста, учитель обращается к нему с вопросом в рамках его компетентности. При этом учитель должен осознавать, что возникшее затруднение, проблема действительно не может быть решена им самим.

*1 этап. Осознание проблемы педагогом, формулирование запроса.* На этом этапе учитель:

1. Отмечает появление нового в поведении ребенка (на предыдущих уроках выполнял письменную работу, а сейчас отказывается);

2. Отмечает для себя, насколько часто и регулярно повторяется такое поведение (на всех уроках, только на некоторых — например, если урок русского языка первый или последний в расписании, на определенном этапе урока — например, в начале урока или в конце и т. д.)

3. Анализирует возможные явные причины появления такого поведения, беседует с тьютором (если есть), родителями ребенка (это могут быть причины, связанные с актуальным состоянием здоровья ребенка - болезнь, усталость, изменение схемы медикаментозной поддержки и т. д., причины, связанные с определенными событиями - переезд, праздники и т. п.; причины, связанные со сформированностью тех или иных общеучебных навыков у ребенка - ему трудно писать, ребенку трудно сориентироваться в задании, так как плохо сформированы навыки чтения и т. д.; причины, связанные с организацией работы на уроке - ребенок недостаточно мотивирован на выполнение письменных заданий, не успевает за темпом работы класса, излишне критично относится к результатам своей работы, учитель не отмечает его старания, мало спрашивает; причины, связанные с организацией взаимодействия детей на уроке - ребенку не нравится учебное место, сосед по парте и т. д.). На этом этапе педагогу важно вспомнить, выделить из общей массы фактов наблюдаемого «проблемного» поведения, что конкретно послужилопричиной его «запуска» на уроке.

4. Пробует внести те или иные изменения в организацию работы на уроке (применить иные способы мотивации, снизить объем письменного задания, предложить выполнять письменное задание на карточке, пересадить ребенка на удобное для него место и т. д.);

5. Отмечает, изменилось ли поведение ребенка после этих действий учителя (например, ребенок с удовольствием выполняет письменные задания на карточке с четким, коротко сформулированным заданием).

6. Если поведение ребенка не изменилось, обращается к психологу и дефектологу (логопеду). При обращении к специалистам важно сформулировать, что конкретно в поведении ребенка мешает организации работы на уроке, описать, какие действия предпринял сам учитель, родители (с их слов) для изменения ситуации.

*2 этап. Совместное наблюдение и обсуждение плана.*

1. Психолог и дефектолог (если есть) проводят наблюдение за поведением ребенка и класса, формулируют гипотезу (предположение) о возможных его причинах. В крайне необходимых случаях проводят дополнительную психолого-педагогическую диагностику.

2. Вся команда собирается для обсуждения результатов наблюдения, вырабатывается общая стратегия и план совместных действий - учителя на уроке, возможно - психолога и (или) дефектолога /логопеда на коррекционно-развивающих занятиях. ВАЖНО: при составлении плана действий всегда учитываются имеющиеся у ребенка возможности, его сильные стороны. А содержание этой работы необходимо довести до родителей и заручиться их поддержкой.

*3 этап. Реализация плана действий в классе.*

Учитель «проверяет», насколько действенны те или иные меры, приемы, предложенные специалистами, по отношению к ребенку, организации работы всего класса. На апробирование идей, реализацию первоначального плана отводится ограниченное время — например, неделя или две. Затем специалисты и учитель вновь встречаются для обсуждения результатов, наличия или отсутствия изменений в поведении ребенка.

*4 этап.* Если проблема не решена, поведение ребенка остается таким же проблемным или еще больше усугубляется (например, ребенок отказывается писать не только на уроке русского языка, но и на других предметах), ее обсуждение выносится на заседание экстренного или планового психолого-медико-педагогического консилиума школы. При этом задача специалистов консилиума сводится не только к новым предложениям по решению проблемы в классе или даже школе. Возможно, решением ППК будет привлечение внешних ресурсов.

Сложные задачи обучения детей с ОВЗ обуславливают координацию деятельности администрации школы, учителя, психолога и учителя-дефектолога, логопеда. В их руках судьба ребенка, который попал в беду по причине физического или психического недостатка. От них зависит, будет ли жить ребенок такой же полнокровной жизнью, как все, или обречен на положение «изгоя» в обществе.

Прежде всего надо знать, что успех и инклюзивного, и специального обучения во многом зависит от адаптации типовых учебных программ к нуждам конкретного ребенка. Здесь учителю придется преодолевать традиционный подход, сложившийся в массовой школе.

Обучение ребенка с особенностями психофизического развития является практико-ориентированным. Практика выступает как источник формирования новых знаний и сферы приложения теоретических положений. В процессе деятельности и общения учащиеся интериоризуют, переводят во внутренний план сознания, внешние раздражители и стимулы, что развивает психическую деятельность, обеспечивает преодоление формализма в обучении. Знания формируются поэтапно, с опорой на материализованные опоры. Естественно, что в работе с детьми с отклонениями требуются в большей мере, чем с обычными детьми, планомерное повторение, актуализация житейских знаний; индуктивный путь познания (от частного к общему) здесь предпочтительнее дедуктивного (от общего к частному). Для них необходимы разнообразие наглядно-образных средств, положительный эмоциональный фон. Все педагогические инновации для таких детей основаны на коррекционном обучении. Комплексный подход к обучению обеспечивается коррекционными занятиями и так называемыми «уроками развития», на которых учитель широко использует психогимнастику, элементы тренинга, имитационные игры, проблемные ситуации и программированные задания.

Таким образом, включение детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся учащихся требует значительных изменений в организации процесса обучения, необходимости обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся на протяжении всего периода его обучения в условиях общеобразовательной школы.