

Департамент образования г. Москвы  
ГБОУ ВПО Московский городской педагогический университет  
Научно-исследовательский институт столичного образования

Серия «Инклюзивное образование»

**ФГОС:**  
**ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЫХ**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ**  
**У ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ**  
**ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**  
**НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Рекомендовано к печати*  
*Научным советом Научно-исследовательского института*  
*столичного образования ГБОУ ВПО МГПУ*



Москва, 2016

**Рецензенты:**

*Орлова О.С.*, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова  
*Богданова Т.Г.*, доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

**Авторы** – коллектив научных сотрудников лаборатории специального и инклюзивного образования НИИСО ГБОУ ВПО МГПУ:

*Черкасова Е.А.*, кандидат педагогических наук, доцент,

*Моргачёва Е.Н.*, доктор педагогических наук, доцент,

*Журавлёва Ж.И.*, кандидат психологических наук,

*Павлова А.С.*, научный сотрудник,

*Киселева Н.Ю.*, кандидат педагогических наук,

*Лагутина А.В.*, кандидат педагогических наук

Ф32 **ФГОС:** Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / Под ред. Е.А. Черкасовой, Е.Н. Моргачёвой. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.

ISBN 978-5-4441-0098-1

Учебно-методическое пособие знакомит специалистов и педагогов общеобразовательных организаций с общей характеристикой нормально развивающихся младших подростков; с особыми образовательными потребностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования. Разработан комплекс методических материалов – инструментарий по выявлению сформированности универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных) как индикатора особых образовательных потребностей школьников, имеющих трудности в обучении. Особо акцентируется внимание на особых образовательных потребностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Книга адресована специалистам (учителя-логопеды, учителя-дефектологи, психологи), педагогам, руководителям образовательных организаций, координаторам инклюзивного образования, а также студентам, магистрантам и аспирантам педагогических университетов.

ББК 74.3

# СОДЕРЖАНИЕ

Введение . . . . .	4
Глава I. Обоснование необходимости выявления особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по ФГОС основного общего образования . . . . .	7
1. Психолого-педагогическая характеристика младших подростков (Моргачёва Е.Н., Журавлёва Ж.И., Павлова А.С.) . . . . .	7
2. Особые образовательные потребности школьников с ограниченными возможностями здоровья (Черкасова Е.Л.) . . . . .	13
3. Универсальные учебные действия как индикатор особых образовательных потребностей учащихся (Черкасова Е.Л., Моргачёва Е.Н.) . . . . .	15
Глава II. Выявление особых образовательных потребностей младших подростков на основе изучения универсальных учебных действий . . . . .	21
1. Изучение личностных универсальных учебных действий (Журавлёва Ж.И., Павлова А.С.) . . . . .	21
2. Исследование регулятивных универсальных учебных действий (Журавлёва Ж.И., Павлова А.С.) . . . . .	34
3. Выявление познавательных универсальных учебных действий (Моргачёва Е.Н.) . . . . .	43
4. Изучение смыслового чтения и готовности к работе с информацией (Киселева Н.Ю.) . . . . .	66
5. Обследование коммуникативных универсальных учебных действий (Черкасова Е.Л.) . . . . .	83
6. Комплексное изучение универсальных учебных действий во внеурочной деятельности (Лагутина А.В.) . . . . .	114
Заключение . . . . .	125
Литература . . . . .	127

Принятие закона «Об образовании» (2012), разработка и внедрение новых образовательных стандартов закрепили инклюзивные тенденции на уровне государственной политики. Это коснулось всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Если в 2012 году практику инклюзивного и интегрированного обучения в Москве официально реализовывали 103 школы и 100 дошкольных образовательных организаций, то, начиная с 2013 года, их количество значительно возросло. Следует отметить, что эта тенденция характерна не только для Москвы, но и для всех субъектов Российской Федерации.

Важнейшим следствием образовательных инноваций можно считать увеличение числа детей и подростков с ОВЗ различного происхождения в дошкольных и школьных общеобразовательных организациях. Особо актуальна эта ситуация в основной школе. Учащиеся с ОВЗ, большинство из которых имеют особые образовательные потребности, испытывают значительные затруднения в достижении результатов, закреплённых федеральным стандартом. Поэтому для них необходима разработка специальных требований в рамках Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Это становится возможным при своевременном выявлении особых образовательных потребностей у учащихся разных групп с ОВЗ.

На наш взгляд, выявление особых образовательных потребностей учащихся при переходе на основной уровень образования целесообразно проводить на основе изучения состояния универсальных учебных действий. УУД формируются на основе высших психических функций и мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация), составляющих основу аналитико-синтетической и речевой деятельности, и тесно связаны с личностным развитием, самоопределением школьника. Поэтому можно утверждать, что сформированность (или несформированность) универсальных учебных действий является важ-

нейшим индикатором особых образовательных потребностей учащихся.

Универсальные учебные действия выделяются ФГОС общего образования. Освоенные универсальные учебные действия отражают метапредметные результаты обучающихся и обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. Ориентиры оценки метапредметных результатов освоения основной образовательной программы заданы требованиями Стандарта начального общего и основного общего образования.

Базисом универсальных учебных действий в основной школе являются компетенции, сформированные в начальных классах. На основном уровне образования универсальные учебные действия совершенствуются по сравнению с начальным уровнем образования, становятся более осознанными и разнообразными.

В связи с этим, актуальными становятся не только вопросы выявления особых образовательных потребностей школьников с помощью универсальных учебных действий, но и оказания им специализированной помощи в условиях общеобразовательного пространства.

Предложенный в пособии практический материал представляет собой авторские методики и задания, а также широко известные в психологии и педагогике опросники, анкеты и тесты.

Материал тематически сгруппирован по подлежащим изучению универсальным учебным действиям — личностным, регулятивным, познавательным, коммуникативным.

Задания и тесты соответствуют младшему подростковому возрасту (11–13 лет) и возможностям учащихся, составлены с учетом программы обучения на уровне основного образования. Их можно предлагать учащимся как в комплексе, так и по отдельности, в зависимости от поставленной цели.

Вариативность заданий способствует выявлению различных аспектов личностных, коммуникативных, познавательных универсальных учебных действий — от одного конкретного параметра (признака, операции, черты) до целостного навыка (умения, действия).

Разнообразие заданий препятствует выработке динамического стереотипа у учащихся и позволит объективно выявить уровень

сформированности универсальных учебных действий и их составляющих характеристик.

Многие задания, помимо нацеленности на изучение универсальных учебных действий, целесообразно использовать также в различных целях (диагностических, прогностических, коррекционных), для выявления знаний учащихся по основным учебным предметам.

Материалы адресованы педагогам общеобразовательных школ, а также специалистам, работающим со школьниками с ОВЗ как в индивидуальной, так и в групповой, коллективной работе. Книга представляет интерес для студентов и аспирантов педагогических университетов.

Авторы будут признательны за пожелания в адрес книги.

# ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1. Психолого-педагогическая характеристика младших подростков

Младший подростковый возраст (10-13 лет) – это критический период, связанный с переходом ребенка от детства к отрочеству.

Новообразованиями младшего подросткового возраста являются качественные изменения «Я-концепции» и появление чувства взрослости. Чувство взрослости – отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Эта субъективная сторона взрослости проявляется в трех основных моментах:

- новая личностная позиция по отношению к учебной деятельности, когда школьник принимает учение и понимает его смысл, учится осознанно осуществлять волевые учебные усилия, целенаправленно формирует и регулирует учебные приоритеты, занимается самообразованием и др. Ведущим мотивом в этом случае станет для пятиклассника собственно познавательный;
- новая личностная позиция по отношению к школе как среде жизнедеятельности и системе значимых отношений с педагогами. Новое отношение к школе – это ответственная осознанная позиция школьника, а отношения с педагогами

предполагают переход от чисто ролевых, конформных<sup>1</sup> со стороны ребенка к отношениям межличностным;

- новая личностная позиция по отношению к сверстникам, которая потребует от ребенка определенной социальной зрелости, конструктивности во взаимоотношениях для того, чтобы занять в классе удовлетворяющее его статусное положение, наладить устойчивые эмоциональные связи со сверстниками.

Изменения «Я-концепции» выражаются в стремлении понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие — уникальность и неповторимость. Отрочество характеризуется, прежде всего, повышением значимости «Я-концепции», представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя со взрослыми и сверстниками. Благодаря этому у него постепенно вырабатываются некоторые собственные критерии оценки себя, и он переходит от взгляда «извне» на взгляд «изнутри». Ориентация на оценку окружающих сменяется ориентацией на самооценку, формируется представление о «Я-идеальном». Именно в подростковом возрасте сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой «Я-концепции» личности.

Подросток обладает сильными, иногда гипертрофированными потребностями в самостоятельности и в общении со сверстниками. Подростковая самостоятельность выражается в стремлении освободиться от опеки и контроля со стороны взрослых.

В это время физическое развитие происходит особенно интенсивно, перестраивается гормональная система, повышается утомляемость, отмечается лабильность эмоционально-волевой сферы, характерны перепады настроения. Ребенок часто бывает непослушным, эгоистичным, агрессивным, т. е. в переходный период он теряет психологическое равновесие. Эмоциональную нестабильность усиливает начало периода половой идентификации.

---

<sup>1</sup> Конформность — это подверженность человека групповому давлению, изменение своего поведения под влиянием других лиц, сознательная уступчивость человека мнению большинства группы для избежания конфликта с ней.



Для младшего подросткового возраста характерны сильные, часто сменяющие друг друга увлечения, которые обычно становятся средством демонстрации своих успехов.

Ведущая деятельность в этот период — коммуникативная, интимно-личностное общение (бурное общение со сверстниками, стремление иметь близкого, верного друга, формирование групп и компаний). Для подростка важно иметь группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется.

Отношение с окружающими — наиболее важная сторона жизни подростков. Несмотря на стремление к отделению от близких взрослых, ребенок испытывает тщательно скрываемую, но очень сильную потребность в одобрении и поддержке.

Данный период характеризуется развитием избирательности, целенаправленности восприятия, становлением устойчивого, произвольного внимания и логической памяти, сменой типа мышления от конкретного к теоретическому.

Известные отечественные психологи (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Л.Ф. Тихомирова и др.) подчеркивают, что достигнутый в младшем школьном возрасте уровень мышления позволяет подростку начать изучение основ наук. Но логика построения учебных курсов на основном уровне образования требует нового характера усвоения знаний, и прежде всего, — опоры на самостоятельное мышление. Для того, чтобы успешно учиться в основной школе, у подростка должны быть хорошо сформированы все мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение. Кроме того, школьник должен уметь рассуждать, делать правильные выводы и доказывать. Однако не все подростки это умеют делать. Особенно это сложно для детей с особыми образовательными потребностями.

Основной особенностью мыслительной деятельности подростка в этот период является дальнейшее развитие абстрактного мышления. Соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением меняется в пользу последнего. При этом конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления сохраняются, развиваются и продолжают играть значительную роль в общей структуре мышления. Так, у подростков развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятия в конкретных образах и представлениях. Нельзя игнорировать

особенности наглядно-действенного мышления у подростков, т. к. при недостаточности (однообразии или ограниченности) наглядного опыта существенно замедляется процесс выделения абстрактных существенных признаков объекта. Специфические трудности такого рода отмечаются в психологических исследованиях. Так, например, Л.Ф. Тихомирова отмечает, что учащиеся 5–6 классов, зная существенные признаки объекта, не всегда могут выделить их в непривычной ситуации (не узнают прямоугольного треугольника при положении прямого угла вверху). Кроме того, младшие подростки испытывают затруднения при необходимости отвлечься (абстрагироваться) от наглядного значения слов и ориентироваться лишь на их грамматическую форму. Поэтому многие младшие подростки относят существительные «ходьба» и «борьба» к глаголам; слова «стоять», «спать», «молчать», напротив, к глаголам относить отказываются («здесь нет никакого действия»), а существительные «толстяк», «красота» настойчиво классифицируют как прилагательные. В данных случаях учащиеся ориентируются на наглядное значение слова, а не на его грамматическую форму.

Давая верное определение понятию, правильно перечисляя существенные признаки, некоторые подростки при применении этих же понятий фактически опираются на другие, наглядно-воспринятые, несущественные признаки. Так, младшие подростки часто считают корнем все части растения, находящиеся в почве (в том числе и клубни, и грибницу), и не относят к этому понятию корни воздушные, т. е. считают, что нахождение в земле является существенным признаком корня. В то же время словесное определение этого понятия подростки дают правильно.

Многие школьники и в подростковом возрасте продолжают испытывать трудности при анализе причинно-следственных связей. Подросток должен четко усвоить, что является причиной какого-либо явления, а что — следствием. Причина — это явление или совокупность явлений, которые непосредственно обуславливают или порождают другое явление (следствие).

В подростковом возрасте внутренняя речь становится основным средством организации мышления и регулирует все познавательные процессы.

В это время активно формируются научные понятия, умственные действия с ними с опорой на абстрактное мышление.

Подростки по сравнению с младшими школьниками гораздо лучше усваивают и запоминают отвлеченный материал. По экспериментальным данным Л.Ф. Тихомировой (1996), при запоминании одного и того же конкретного материала учащиеся 6-го класса запомнили примерно в 1,6 раза больше, чем учащиеся 4-го класса, а при запоминании одного и того же отвлеченного материала превосходство шестиклассников над четвероклассниками было уже в 2,8 раза.

На этом возрастном этапе процесс запоминания становится осознанным. Заучивая учебный материал, подростки могут самостоятельно выделить главное, уделяя ему наибольшее внимание. Они составляют план изложения заучиваемого материала, выделяя в нем смысловые части, овладевают навыком краткого пересказа текста, обобщая его.

Для подростков характерно заметное развитие критичности мышления. Если в предшествующие годы школьник абсолютно полагался на авторитет учителя (или учебника), то теперь он хочет убедиться в справедливости той или иной мысли, положения или суждения. Само по себе это ценное качество мышления, однако, его следует целенаправленно развивать. Это значит, что нужно преодолевать формирование привычки неоправданно сомневаться, возражать, спорить, отстаивать заведомо ошибочные суждения. Одним из средств формирования критичности в мышлении является обнаружение и опровержение ошибок в суждениях.

Благодаря развитию нового уровня мышления происходит перестройка всех остальных психических процессов, т.е. к концу младшего школьного возраста у учащихся должны быть сформированы произвольность, способность к саморегуляции. Чаще всего учебные трудности детей в 5-ом классе вызываются именно недостаточным уровнем их развития. Данный этап можно охарактеризовать как время овладения самостоятельными формами работы, время развития интеллектуальной, познавательной активности учащихся.

От того, как проходит начальный этап обучения, во многом зависит и успешность перехода подростков к качественно иной учебной мотивации. Рубеж 4–5-х классов характеризуется значительным снижением интереса учащихся к учебе в школе, к самому процессу обучения (это и отрицательное отношение к школе, нежелание выполнять учебные задания на уроках, конфликты).

Основным психологическим противоречием этого возраста является одновременное стремление быть как все, иметь то, что есть у других, носить то, что носят ровесники, и потребность выделиться, быть замеченным, признанным. Мнение других школьников о подростке является мотивом для работы над собой. Все это сопровождается еще не сформированным чувством вкуса и меры.

Таким образом, переход от детства к отрочеству характеризуется появлением своеобразного мотивационного кризиса, вызванного сменой социальной ситуации развития и изменением содержания внутренней позиции ученика.

Педагогическая практика показывает, что для многих школьников в это время характерны снижение успеваемости, нарушения поведения, эмоциональная нестабильность, повышенная утомляемость, тревожность.

Смена одного основного учителя на группу учителей-предметников ведет к изменению системы требований, появление новых предметов увеличивает у детей умственную нагрузку, а смена условий обучения резко обостряет эмоционально-поведенческие проблемы.

Такие сложности отмечаются у всех младших подростков, однако дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) испытывают большие затруднения в процессе адаптации к условиям обучения в основной школе. На их адаптивные возможности оказывают влияние:

- неумение приспособиться к новому темпу школьной жизни;
- несформированность учебной мотивации;
- низкий уровень произвольной регуляции поведения и учебной деятельности;
- нарушение характера коммуникации между учеником и учителем-предметником;
- несформированность продуктивных форм общения;
- недостаточность социальной нормативности.

Младшие подростки с ОВЗ часто находятся в ситуации неуспеха, что отрицательно влияет на их дальнейшее психическое развитие и способствует школьной дезадаптации. Несоответствие их возможностей школьным требованиям может привести к снижению познавательной активности, потере мотивации и формированию пассивной

жизненной позиции. Успешность адаптации и обучения школьников с ОВЗ на основном уровне образования зависит от многих факторов: преемственности в программах обучения, индивидуального подхода, тесного взаимодействия учителей, всех специалистов и администрации образовательных организаций и др.

## 2. Особые образовательные потребности школьников с ограниченными возможностями здоровья

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и/или психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012).

Школьники с ограниченными возможностями здоровья различны по нарушениям развития. В соответствии с новым Законом об образовании выделяются следующие *категории детей с ограниченными возможностями здоровья*: дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие, в том числе, дети с кохлеарной имплантацией), с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие), с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами. Нарушения у этих детей с проявляются в разной степени: легкой, умеренной, тяжелой.

Своеобразие развития детей с ОВЗ обуславливают их особые образовательные потребности. Это новый параметр при диагностическом обследовании, существенным образом влияющий на выбор варианта обучения детей с нарушениями развития (Чиркина Г.В., 2012).

*Особые образовательные потребности* — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок в процессе обучения (Лубовский В.И., 2011). Выделяются общие особые образовательные потребности, выявляемые у всех детей с ограниченными возможностями здоровья, и специфические, проявляющиеся у разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

К общим особым образовательным потребностям детей с ОВЗ относятся: коррекционные программы образования, введение в содержание обучения специальных разделов, не присутствующих в программах образования нормально развивающихся сверстников; специальные методы, приемы и средства обучения, обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения; большая степень индивидуализации обучения, чем для нормально развивающихся детей; особая образовательная среда (временная, пространственная) и др.

*Специфические особые образовательные потребности* выявляются у разных категорий детей с ОВЗ. Например:

- у детей с нарушением слуха имеется потребность в специальной знаково-языковой системе общения, в технических звукоусиливающих средствах и др.;
- дети с нарушением зрения испытывают необходимость в специальной системе для письма, чтения (рельефно-точечная система Брайля), в тифлотехнических и оптических средствах и т.д.;
- дети с нарушением речи имеют потребность в специфических методах формирования речевого общения, произношения звуков, речевого слуха, письма, чтения и др.;
- детям с детским церебральным параличом необходимы специальные технические средства для перемещения; приспособления к компьютерной технике, спортивному инвентарю; индивидуальная программа образования и т. д.;
- у детей с нарушением интеллекта другие особые потребности: в сокращении объема учебного материала, пошаговой инструкции и помощи, специальной отработке учебного поведения и др.;
- дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в постепенном введении в ситуацию обучения специальных методов формирования коммуникации с учителем, детьми, в дозированном введении в жизнь новизны и др.

Особые образовательные потребности не являются единственными и постоянными, они проявляются в разной мере при каждом типе нарушения, разной степени его выраженности; определяют возмож-

ные условия обучения (в условиях интеграции, в условиях инклюзивного обучения, в специальном учреждении, дистанционно и т. д.).

### 3. Универсальные учебные действия как индикатор особых образовательных потребностей учащихся

Выявление особых образовательных потребностей учащихся при переходе на уровень основного образования целесообразно проводить в ходе изучения *универсальных учебных действий* (УУД), которые формируются на основе высших психических функций и мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация), составляющих базис аналитико-синтетической и речевой деятельности. Поэтому можно утверждать, что сформированность (или несформированность) универсальных учебных действий является важнейшим *индикатором* особых образовательных потребностей учащихся. В связи с этим, актуальными становятся не только вопросы выявления особых образовательных потребностей школьников с помощью универсальных учебных действий, но и оказания им специализированной индивидуально-ориентированной помощи в условиях общеобразовательной организации.

В норме при переходе к основному звену у учащихся в общем виде должны быть сформированы познавательные, личностные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия. Их перечень и содержание широко представлены в современной общепедагогической литературе.

Вместе с тем, многолетняя практика специального образования, имеющийся опыт интеграции и инклюзии школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные учреждения, а также отдельные исследования позволяют утверждать, что у таких обучающихся при переходе к основному уровню обучения УУД сформированы недостаточно.

Рассмотрим это на примере основных универсальных учебных действий. Данные представлены в табл. 1.

## Универсальных учебных действий у школьников с особыми образовательными потребностями

№ п/п	УУД у школьников в норме	УУД у школьников с особыми образовательными потребностями
1	<i>Личностные УУД</i>	
1.1	готовность к личностному и жизненному самоопределению, ведущие — учебно-познавательные мотивы, сформированность позиционного и социального мотивов	преобладание внешних мотивов к обучению, недостаток учебно-познавательных, позиционных и социальных мотивов, в некоторых случаях преобладание игровых мотивов
1.2	сформированность «Я-концепции» (физический, психический, психологический, социальный компоненты), компоненты гражданской идентичности (когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный, деятельностный), смыслообразование	недостаточная сформированность компонентов «Я-концепции», не всегда адекватная самооценка и уровень притязаний, недостаточность личностной саморегуляции и рефлексивного отношения к себе, своим поступкам, определенные представления о принадлежности к своей социальной общности
1.3	сформированность нравственно-этической ориентации; выделение моральных норм, правильная ориентация на мотивы поступков участников, выделение и идентификация моральных чувств, их осознание	недостаточная сформированность нравственно-этической ориентации; не всегда выделение морального содержания ситуации (моральные нормы), трудности идентификации моральных чувств и недостаточное их осознание
2	<i>Познавательные УУД</i>	
2.1	<i>Общеучебные</i>	
	способность к самостоятельному выделению и формулированию познавательной цели	сложности в выделении и формулировании познавательной цели
	умение осуществлять поиск и выделять необходимую информацию, применять методы информационного поиска, в том числе, с помощью компьютерных средств	необходимость помощи в поиске и выделении информации, применении методов информационного поиска
	умение структурировать знания	выраженные сложности в структурировании знаний
	умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме	сложности в осознании и построении высказываний в устной (и особенно — в письменной форме)



	умение осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий	затруднения выбора наиболее эффективных способов решения задач
	умение осуществлять контроль и оценку процесса и результатов деятельности, общая сформированность рефлексии способов и условий действия	осуществление контроля, оценки процесса и результатов деятельности не во всех случаях, несформированность рефлексии способов и условий действия
	умение определять основную и второстепенную информацию; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей	выраженные сложности определения и дифференциации основной и второстепенной информации
	умение понимать и адекватно оценивать язык средств массовой информации	язык средств массовой информации может быть в общем понятен, но адекватно оценен не всегда
	умение формулировать проблему самостоятельно и создавать алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера	выраженные сложности в постановке и формулировании проблемы, невозможность самостоятельного создания алгоритмов деятельности при решении проблем, особенно — творческого и поискового характера
2.2	<i>Логические</i>	
	умение анализировать объекты с целью выделения признаков (существенных, несущественных)	сложности выделения существенных признаков предмета, иногда — опора на случайные, несущественные признаки
	умение осуществлять синтез, в том числе самостоятельное достраивание целого с восполнением недостающих компонентов	выполнение операции синтеза в зависимости от сложности задания (вербальное, невербальное)
	умение выбирать основания и критерии для действий с объектами: сравнение сериация  классификация	сложности с выбором оснований и критериев для действий с объектами: лучше выделяются различие, чем сходство необходимость в стимулирующей или разъясняющей помощи при сериации доступны классификации (при отдельных особых образовательных потребностях — только простейшие)

	<p>умение устанавливать причинно-следственные связи, представлять цепочки объектов и явлений</p> <p>построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений</p>	<p>выраженные сложности</p> <p>а) установления</p> <p>б) вербализации</p> <p>в) установления и вербализации причинно-следственных связей</p> <p>трудности осознания и (или) построения представления цепочек объектов и явлений; анализа истинности утверждений</p>
	<p>умения формулировать доказательства</p>	<p>сложности формулирования доказательства</p>
	<p>умение выдвигать гипотезы и обосновывать их</p>	<p>значительные затруднения (вплоть до невозможности) выдвижения гипотез и их обоснования</p>
	<p>умение ставить и решать проблемы, формулировать их, самостоятельно определять способы решения проблем творческого и поискового характера</p>	<p>неумение ставить и решать проблемы, сложности речевого и понятийного характера при формулировке проблемы, несамостоятельность при выборе способов решения (требуются различные виды помощи, ее объем может быть значительным), невозможность самостоятельного решения проблем, особенно — творческого и поискового характера</p>
2.3	<i>Знаково-символические действия</i>	
	<p>осуществление моделирования — преобразование объекта из чувственной формы в модель, в которой выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая)</p>	<p>выраженные сложности в оперировании знаково-символическими средствами в создании и в преобразованиях моделей с целью выявления общих законов для данной предметной области без специальной подготовительной работы</p>
	<p>преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.</p>	
3	<i>Регулятивные УУД</i>	
	<p>сформированы:</p> <p>целеполагание</p> <p>планирование</p>	<p>сложности (вплоть до полной невозможности) самостоятельной постановки учебной задачи;</p> <p>трудности планирования, особенно — последовательности этапов деятельности; его поверхностный и формальный характер;</p>

	<p>прогнозирование</p> <p>контроль коррекция</p> <p>оценка</p> <p>саморегуляция</p>	<p>сложности предвосхищения результатов деятельности;</p> <p>отсутствие контроля деятельности, отсутствие потребности внесения необходимых корректив в ее результат; формальный характер контроля</p> <p>недостаточная критичность к качеству и уровню усвоения знаний</p> <p>трудности саморегуляции</p>
4	<b>Коммуникативные УУД</b>	
4.1	<p>осуществление коммуникативного взаимодействия, учет разных мнений и позиций собеседников;</p>	<p>не всегда учитываются мнение и ролевая позиция собеседника, преобладает эгоцентризм в межличностных и пространственных отношениях, неумение обосновывать и доказывать собственное мнение</p>
4.2	<p>овладение коммуникативными средствами и способами кооперации, организации сотрудничества;</p>	<p>сложности в согласовании усилий по достижению общей цели, в организации и осуществлении совместной деятельности, взаимопомощи, взаимоконтроля; низкая коммуникативно-речевая инициативность; средства аргументации, убеждения, доброжелательного спора практически не сформированы</p>
4.3	<p>использование большого арсенала коммуникативно-речевых стратегий и тактик устно-речевого общения, передачи информации; овладение письменными видами коммуникации</p>	<p>ограниченный набор коммуникативно-речевых стратегий и тактик общения, передачи информации; недостаточность умений слушать и вступать в диалог; трудности выбора точных и уместных языковых средств общения, выраженные трудности в овладении самостоятельной письменной речью</p>

Результаты немногочисленных исследований показывают, что у школьников с особыми образовательными потребностями с большим трудом формируются важнейшие и необходимые умения, универсальные учебные действия. В частности, недостаточно формируются личностные универсальные действия, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся. Они не в полной мере овладевают

умениями соотносить поступки и события с принятыми этическими и моральными нормами. У них отмечаются отклонения в формировании компонентов «Я-концепции» и гражданской идентичности.

Эти школьники затрудняются предлагать общие приемы решения задач; осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий; использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения учебных задач; ориентироваться на варианты решения задач. Им трудно понимать смысл художественных и познавательных текстов, устанавливать причинно-следственные связи.

Учащиеся с особыми образовательными потребностями испытывают сложности в формировании и реализации компонентов универсальных учебных действий, связанных с организацией учебной деятельности — регулятивных. Это выражается в неумении поставить цель, в несоблюдении (или формальном соблюдении) основных этапов деятельности, т.е. целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, а также коррекции и оценки результатов. Кроме того, у этих обучающихся недостаточно сформирована саморегуляция деятельности, в особенности — волевой аспект.

Особые трудности вызывает овладение коммуникативными универсальными учебными действиями, обеспечивающими социальную компетентность. Школьники с ограниченными возможностями здоровья при переходе на основной уровень образования часто не учитывают разные точки зрения собеседников, не стремятся к сотрудничеству; не умеют четко формулировать собственное мнение и позицию, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в конфликтной ситуации; затрудняются задавать вопросы, контролировать себя и партнера, адекватно использовать языковые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, продуктивный диалог. Особенно это проявляется у детей с общим недоразвитием речи, снижением интеллекта, с аутистическими чертами личности.

Перечисленные трудности определяют особые образовательные потребности школьников с ограниченными возможностями здоровья, заключающиеся в специальных методах выявления и формирования взаимодействия с учителем и сверстниками, эффективного речевого общения с ними, выбора наиболее оптимальных способов решения образовательных задач.

# ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

## 1. Изучение личностных универсальных учебных действий

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся в социальных ролях и межличностных отношениях, т.е. умение соотносить собственные поступки с поступками других людей, различные события и ситуации с принятыми обществом этическими и моральными нормами.

Личностные универсальные учебные действия раскрывают личностные результаты ребенка, которые включают способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их учебной мотивации и целенаправленной познавательной деятельности. Сформированные межличностные отношения, ценностно-смысловые установки отражают личностные и гражданские позиции, умение ставить цели при построении жизненных планов, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

В психологии личностные результаты определяются как качественные особенности психики, т.е. психические новообразования. Они определяют сознание ребенка, его отношение к окружающей действительности.

В процессе формирования личностных универсальных учебных действий обучающиеся основной школы, в том числе и с ОВЗ, учатся принимать нормы поведения в учебной организации и обществе, правильно оценивать себя и свои поступки, объяснять смысл своих оценок, мотивов, целей, а также самостоятельно определяться в жизненных ценностях и действовать в соответствии с ними. Они осознают свою сопричастность к стране, в которой живут, изучают историю своего государства, вследствие чего у них