

Губин Иван Александрович

учитель

МБОУ №16

г. Липецк, Липецкая область

**ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА ИСТОРИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПО АДАПТИРОВАННЫМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ**

***Аннотация:** статья посвящена теме преподавания курса «История» подросткам, осваивающим адаптированные образовательные программы. Рассматривается актуальность включения учащихся с ограничениями здоровья в инклюзивную среду. Определены особенности модифицированных учебных документов, ориентированных на разные категории нарушений. Описана роль истории в формировании временных представлений и гражданской идентичности. Подробно освещена деятельность педагога, включающая диагностику, дробление материала, наглядные пособия, комментированное чтение и многократное повторение.*

***Ключевые слова:** адаптированные программы, инклюзивное обучение, история, когнитивные нарушения, методические приемы, социализация, педагогическое сопровождение, наглядность, индивидуальный маршрут, коррекционная работа.*

Нынешняя образовательная практика сталкивается с необходимостью включения в учебный процесс подростков, имеющих ограничения по здоровью. Число их в массовых школах неуклонно возрастает, что диктует пересмотр традиционных педагогических подходов.

Преподавание гуманитарных дисциплин, в частности исторического цикла, требует особой организации взаимодействия с ребенком. Упомянутая категория

учащихся демонстрирует специфические трудности восприятия материала, замедленное усвоение хронологических цепочек, ослабленную способность к анализу причинно-следственных связей.

По мнению С.В. Потемкиной, именно историческое образование предоставляет особую возможность для социализации, коррекции когнитивных нарушений, если педагог умело использует адаптивные приемы [6, с. 1].

Отсутствие целостной методики, ориентированной на работу с учениками, осваивающими модифицированные программы, тормозит развитие инклюзивной среды. В связи с указанным, возникает острая потребность в систематизации существующих наработок, создании универсальных алгоритмов, пригодных для применения в обычных классах и специализированных группах.

Под адаптированными образовательными программами понимаются комплексы учебных документов, созданные для детей, чьи физические или интеллектуальные особенности препятствуют освоению стандартного академического курса. Т.В. Волосовец и О.А. Денисова в своей версии программы для (вариант 7.1) описывают подобного рода документы как инструмент, корректирующий темп подачи знаний, объем, способы проверки результатов [1]. И.М. Бгажнокова и Л.В. Занков предлагают вариант для учащихся с умственной отсталостью, где основной акцент делается на практико-ориентированную составляющую, минимизацию теоретического блока, постоянное повторение пройденного [2, с. 2]. Нормативной базой для создания указанных документов служит Федеральный государственный образовательный стандарт образования для тех, кто имеет ограничения по здоровью, котором закреплены требования к структуре программ, объему учебной нагрузки, условиям реализации инклюзивного обучения [9, с. 6].

Классификация адаптированных вариантов основывается на характере нарушения – задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальная недостаточность. Каждая категория предполагает свою спецификацию целей и методов, отражающуюся в учебных планах [4].

Курс истории в школьной системе выполняет несколько ведущих функций. Он формирует у ребенка представление о временной протяженности событий, знакомит с социальными механизмами прошлого, развивает способность к рефлексии. Для учащихся с особыми нуждами рассматриваемая дисциплина становится каналом, через который происходит приобщение к культурному наследию, воспитание гражданской идентичности. Преподаватель, работающий с подобным контингентом, обращается к истории для заучивания дат, имен, выстраивания логических мостиков между минувшим и настоящим. О.В. Науменко и Ю.В. Науменко подчеркивают, что организационно-методическое сопровождение коррекционной работы в массовой школе прямо зависит от того, насколько гибко учитель перестраивает привычные уроки под нужды особого ребенка [5, с. 3].

Описание повседневной деятельности учителя истории в инклюзивном классе заслуживает отдельного внимания. Педагог сталкивается с ситуацией, когда в одной аудитории собраны ученики с разными стартовыми возможностями, темпами освоения материала. Первое, что предпринимает наставник, это диагностика текущего уровня каждого подопечного. Т.Ю. Соседов отмечает, что составление индивидуального маршрута движения по теме начинается с выяснения того, какие каналы восприятия у ребенка преобладают и насколько развита его произвольная память [7, с. 3]. Если у школьника выявлена задержка психического развития, учитель чаще опирается на наглядные пособия, сокращает объем текстовой информации, дробит крупные темы на мелкие микроблоки. Каждый мини-этап завершается простейшим заданием на узнавание или воспроизведение. Например, при изучении раздела о Древней Руси учащемуся предлагается не пересказывать параграф, а соединить стрелками имена князей и даты их правления.

Работа в пятых-шестых классах, где обучаются дети с умственной отсталостью, отличается особыми приемами. М.А. Спасибенко указывает на необходимость использования многократного повторения одних и тех же сведений в разных форматах, чтобы добиться их закрепления [8, с. 4]. Здесь уместны ролевые

игры, где ребята изображают исторических персонажей, или простейшие проекты, например, создание коллажа по теме «Орудия труда первобытного человека». Использование наглядной опоры и двигательной активности рассматривается как средство поддержания концентрации внимания и предупреждения утомления, при этом с переходом в седьмой класс осуществляется введение практики комментированного чтения, а адаптированные учебники представлены краткими текстами с яркими иллюстрациями и системой вопросов, предполагающей односложные ответы после каждого фрагмента, что обеспечивает возможность сохранения сюжетной нити обучающимся с ОВЗ и предоставляет условие для закрепления положительного результата обучения.

В старших классах, где в варианте 7.1 осуществляется обучение учащихся с сохранным интеллектом при наличии нарушений опорно-двигательного аппарата или зрения, акцент смещается на развитие аналитических умений, при этом практика педагогического обеспечения включает применение контурных карт с рельефным обозначением границ стран и использование аудиозаписей лекций для обучающихся с нарушениями зрения, а письменные работы заменяются организацией устных ответов по план-схеме, при этом реализация технологий дифференцированного опроса, обозначенных Е.А. Гундоровой, при которых одни учащиеся готовят развернутое сообщение, а другие называют событие по карточке, обеспечивает вовлечение каждого обучающегося в учебный процесс и детерминирует необходимость варьирования темпа урока с последующим включением физкультминутки после интенсивных этапов [3, с. 8].

У обучающихся с расстройствами аутистического спектра фиксируется потребность в дополнительной структуризации занятий, что реализуется посредством разработки визуальных расписаний с пиктограммами, маркирующими каждый этап урока, при этом резкие переходы между видами деятельности без предварительного сигнала признаются неприемлемыми, а педагогическая коммуникация организуется через проговаривание последовательности действий при сохранении ровности голоса и спокойствия интонации, при этом историческое содержание подается в форме четко сформулированных фактов, например

«Петр Первый построил флот» и «Куликовская битва состоялась в 1380 году», что детерминирует замену абстрактных рассуждений о причинах войн конкретизацией через примеры.

Коррекционная направленность учебного курса по истории рассматривается как лексико-методическая детерминация образовательного процесса, направленная на устранение семантических дефицитов у обучающихся с ограничениями здоровья, при которой осуществляется систематическая работа по расширению объема активного и пассивного словарного запаса и по институционализации терминологической компетенции, что в наиболее общем виде предполагает организацию целенаправленных мероприятий по вводу и закреплению терминологического материала, учитывающих специфику восприятия и усвоения лексики у данной категории учащихся, при этом у подростков с ограничениями здоровья фиксируется дефицит лексического запаса, проявляющийся в затрудненном понимании и усвоении специализированных понятий, вследствие чего на уровне методической регуляции предлагается введение целевых лексических инструментов в работу, в частности рекомендуется введение словаря к каждой тематической единице с пояснением сложных понятий через синонимическую и буквальную интерпретацию терминов [6, с. 6], практическая реализация которой предполагает многократное вербализованное воспроизведение нового термина педагогом при чтении, его визуальную фиксацию на доске крупными буквами и организацию коллективного проговаривания учащимися, обеспечение ведения персонализированных словарных записей с определениями в тетрадных материалах учащихся и систематическое начало каждого занятия с репетирования ранее введенного терминологического пула, что в совокупности способствует постепенному расширению речевых навыков.

Система оценивания достижений в адаптированной образовательной среде рассматривается как предмет трансформации методики контроля успеваемости, поскольку традиционная пятибалльная шкала не всегда обеспечивает соразмерное отображение прилагаемых усилий ребенка, вследствие чего на практике осу-

ществляется внедрение накопительной организации оценочного процесса, предполагающей суммирование балльных показателей за проявленное старание, учебную активность и выполнение домашних заданий, при этом рекомендуется сопровождение выставляемой отметки устным комментарием, разъясняющим достигнутые результаты и обозначающим области, требующие дальнейшей работы, что представлено в рекомендациях Т.Ю. Соседова [7, с. 8], и данная процедура в практическом измерении способствует снижению тревожности и содействует формированию адекватной самооценочной позиции ученика, при этом критерии оценивания фиксируются заблаговременно с обеспечением понятности и прогнозируемости начисления баллов за конкретные учебные действия, такие как правильное указание даты или составление рассказа по картинке.

Сотрудничество педагогического персонала с родителями и с участием специалистов психолого-педагогического сопровождения интерпретируется как неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности, обеспечивающая возможность корректировки индивидуальных образовательных планов и процедуру выявления сложных тем методологического и содержательного характера, при этом регулярность бесед с родителями функционирует как механизм адаптивной валидации и коррекции педагогических решений, и данная позиция получает методологическое подтверждение в работах О.В. Науменко и Ю.В. Науменко, где подчеркнута зависимость успешности инклюзии от единства требований школы и семьи. Логопеды, дефектологи, психологи помогают педагогу-предметнику подбирать упражнения, тренирующие ту или иную нарушенную функцию [5, с. 14].

Таким образом, преподавание исторического курса детям, осваивающим модифицированные программы, представляет собой сложную, но вполне реализуемую задачу. Оно требует от наставника владения разнообразными методическими инструментами, умения адаптировать содержание к уровню восприятия конкретного учащегося, готовности к постоянному поиску нетривиальных решений. Специфические приемы дробления материала, опора на наглядность, многократное повторение, дифференцированный контроль, тесное взаимодействие с

родителями позволяют успешно вводить обучающихся с ОВЗ в мир исторического знания. При соблюдении описанных условий история перестает быть барьером и превращается в средство развития познавательных процессов, социализации, личностного роста.

Список литературы

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1) / под ред. Т.В. Волосовец, О.А. Денисовой. – М.: Владос, 2020. – 180 с.
2. Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): вариант 1 / сост. И.М. Бгажнокова, Л.В. Занков. – СПб.: Речь, 2019. – 156 с.
3. Гундорова Е.А. Формы и методы работы с детьми с ОВЗ на уроках истории / Е.А. Гундорова // E-SCIENCE.RU. – 2021. – №4. – URL: <https://eescience.ru/item-work/2021-4341/> (дата обращения: 26.06.2026).
4. Лунева Д.Ю. Сущность и специфика профессиональной тьюторской деятельности / Д.Ю. Лунева, А.В. Лялякин, Л.А. Бутова // Теория и практика социальной работы в современном социуме: материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Липецк, 29 октября 2020 года). – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 157–160. EDN VXSYQR
5. Науменко О.В. Организационно-методическое сопровождение коррекционной деятельности массовой общеобразовательной школы / О.В. Науменко, Ю.В. Науменко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – №7 (82). – С. 84–89.
6. Потемкина С.В. Обучение детей с ОВЗ на уроках истории / С.В. Потемкина. – URL: https://урок.пф/library/obuchenie_detej_s_ovz_na_urokah_istorii_144831.html (дата обращения: 26.06.2026).

7. Соседов Т.Ю. Работа учителя на уроках истории с детьми ОВЗ / Т.Ю. Соседов. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/8/articles/47326> (дата обращения: 26.06.2026).

8. Спасибенко М.А. Методика работы на уроках истории с детьми ОВЗ / М.А. Спасибенко // Педмастерство. – 2022. – №5. – URL: <https://www.pedm.ru/categories/4/articles/2065> (дата обращения: 26.06.2026).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт образования: утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598: в ред. от 17.02.2021 // Сборник нормативных документов для образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. – М.: Просвещение, 2021. – 240 с.