УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет педагогический
Кафедра коррекционной работы

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
_____
_____ 20___г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
_____
_____ 20 __ г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

для специальности (направления специальности):
1-01 02 01 Начальное образование
1-01 01 01 Дошкольное образование

Составитель: С.В. Лауткина

Рассмотрено и утверждено на заседании научно-методического совета 25.10.2016 г., протокол № 1

Репозиторий ВГУ

УДК 37.043.2(075.8)
ББК 74.044.6я73+74.202.42я73
О-75

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 28.12.2016 г.

Составитель: доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук **С.В. Лауткина**

Р е ц е н з е н т ы :
декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последипломного образования», доктор психологических наук, профессор *В.А. Янчук*;
заведующий кафедрой прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент *С.Л. Богомаз*

О75 Основы инклюзивного образования для специальности (направления специальности): 1-01 02 01 Начальное образование, 1-01 01 01 Дошкольное образование : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост. С.В. Лауткина. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 311 с.
ISBN 978-985-517-571-2.

Учебно-методический комплекс посвящен изучению учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования». В работе представлены теоретические материалы, информационно-справочный блок, блок контроля результатов образовательной деятельности студентов по обозначенной проблематике.

Предназначен для педагогов, психологов, дефектологов, социальных педагогов, студентов, педагогов, работающих в классах и группах интегрированного обучения и воспитания слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров, магистрантов, аспирантов и родителей детей с особенностями психофизического развития.

УДК 37.043.2(075.8)
ББК 74.044.6я73+74.202.42я73

ISBN 978-985-517-571-2

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

Репозиторий ВГУ

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА 8

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН 10

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА 13

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК 21

МОДУЛЬ 1. Обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: от сегрегации к инклюзии 21

Тема 1. Исторические аспекты обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития 21

Тема 2. Понятие специального образования 33

Тема 3. Понятие интегрированного обучения и воспитания 41

МОДУЛЬ 2. Дети с особенностями психофизического развития: психолого-педагогическая характеристика 60

Тема 1. Модели понимания инвалидности: медицинская и социальная 60

Тема 2. Дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата 72

Тема 3. Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), интеллектуальной недостаточностью, нарушениями эмоционального развития 82

МОДУЛЬ 3. Инклюзивное (включающее) образование 97

Тема 1. Понятие «инклюзивного» (включающего) образования и его сущность 97

Тема 2. Профессиональная компетентность педагогов в работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования 106

Тема 3. Компетентностная модель педагога инклюзивного образования и его готовность к работе в условиях инклюзивного образования (инклюзивная готовность) 110

Тема 4. Право на образование как основная ценность социального сообщества 114

Тема 5. Индикаторы инклюзивного образования 123

Репозиторий ВГУ

МОДУЛЬ 4. Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве …… 132
Тема 1. Проектирование образовательной среды: этапы, принципы ……. 132
Тема 2. Методические аспекты проведения уроков (занятий) в практике инклюзивного образования ... 144
Тема 3. Общение и взаимодействие в образовательном процессе в условиях инклюзии ……. 149
Тема 4. Оценка образовательных результатов в условиях инклюзивного образования …….. 157
Тема 5. Педагогические технологии в инклюзивном образовании ……. 162
Тема 6. Работа с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития ……. 178

ДИДАКТИЧЕСКИЙ БЛОК …….. 194
Психолого-педагогические задания …… 194
Педагогические ситуации ……. 203
Творческие формы и методы обучения …….. 206

БЛОК КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ …… 223
Примерный перечень вопросов к зачету ……. 223
Примерная тематика проектных работ ……... 225

ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЙ БЛОК …… 228
Литература ……. 228
Глоссарий основных терминов …… 249
Рекомендации при общении с людьми с инвалидностью ……. 264
10 общих правил этикета, составленных людьми с инвалидностью ……... 265
Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с особыми образовательными потребностями ……... 266
«Особые» люди в произведениях литературы и искусства ….. 281
Основные требования к организации инклюзивной среды ….. 282
Оригинальные тексты, документы …….. 285
Приложения ……... 309

Репозиторий ВГУ

ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование является одним из ведущих преобразований последних десятилетий в мировом образовательном пространстве. Беларусь движется в русле этих преобразований. В частности, в 2015 году страна подписала Конвенцию о правах инвалидов. Министерство образования разработало Концепцию развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития и План мероприятий на 2016–2020 годы по ее реализации. Вносятся соответствующие изменения в Кодекс об образовании, проводятся научные и экспериментальные исследования, направленные на развитие инклюзивных процессов в образовании.

Инклюзивное образование – такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности (ООП) и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе и детей с ООП. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития.

Чтобы добиться такого соответствия, необходима ансамблевая, комплексная работа целого ряда специалистов, которые выступают соведущими родителя. Только ансамблевая работа учителя, воспитателя, психолога, дефектолога, социального педагога, медицинских работников обеспечит успешное и эффективное ее решение. В этом контексте основной задачей специалистов является создание пространства и окружения, обладающего фасилитирующими характеристиками, формирование той социальной среды, в которой ребенок

Репозиторий ВГУ

может раскрыться без помех, где он может ощутить чувство внутренней связи с этим миром, идентичность, а также значимость себя для него.

Новые ожидания предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних отношений. В образовании должны быть выстроены новые связи и новые формы взаимодействия и сотрудничества между специалистами в каждом образовательном учреждении. Это сложнейшая и относительно новая для белорусского образования задача. Необходимо преодолеть старые, дистанцированные формы деятельности специалистов, сделать их более мобильными, контактными, гибкими, легко приспосабливающимися под развивающиеся потребности различных детей.

Преобразование образования в инклюзивное образование требует коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося. Поэтому необходимо освоить новые принципы профессиональной коммуникации, разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, научить слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов обучающихся.

Изучение дисциплины «Основы инклюзивного образования» является важным звеном подготовки педагогов общего образования.

При подготовке УМК «Основы инклюзивного образования» были использованы нормативно-правовые материалы, научные и методические публикации, внесенные в список литературы, результаты собственных многолетних исследований и практической работы автора с детьми, подростками и взрослыми с ОПФР. Материалы УМК могут быть использованы при организации самостоятельной работы студентов.

Структура УМК включает в себя оглавление, введение, программу дисциплины с примерным тематическим планом, теоретический блок, информативно-справочный блок, блок контроля результатов образовательной деятельности, приложений.

В теоретическом блоке мы приводим тексты лекций по всем 4 модулям программы, хотя для специальностей «Начальное образование», «Дошкольное образование» реализуются лишь модули 3

Репозиторий ВГУ

и 4 (в учебном плане подготовки данных специалистов изучается учебная дисциплина «Теория и практика специального образования»).

В дидактическом блоке представлены психолого-педагогические задачи, педагогические ситуации, творческие формы и методы обучения. Блок контроля результатов образовательной деятельности содержит перечень вопросов к зачету, список проектов и требования к ним. Мы сознательно отказались от тестовой формы проверки результатов образовательной деятельности, т.к. итоговое тестирование и тестирование при прохождении модулей студент проходит в системе Moodle. Информационно-справочный блок содержит основную литературу, литературу для самообразования, интернет-ресурсы и полезные ресурсы интернета, глоссарий основных терминов, оригинальные тексты и документы, касающиеся инклюзивного образования.

Издание может быть востребовано и полезно руководителям учреждений основного и дополнительного образования, педагогам, работающим в специальных классах (группах), классах (группах) интегрированного обучения и воспитания, родителям, лидерам общественных организаций и объединений, специалистам дополнительного образования взрослых, преподавателям учреждений среднего специального и высшего образования – всем тем, кто заинтересован в развитии образования для всех.

Автор выражает глубокую признательность доктору педагогических наук, доценту, директору Института инклюзивного образования БГПУ имени М. Танка Вере Валерьевне Хитрюк за возможность реализации предоставленной ею программы и ЭУМК дисциплины (работа по данной программе реализуется в нашем вузе на педагогическом факультете с 2015–2016 учебного года для студентов специальности «Дошкольное образование», «Начальное образование»).

Репозиторий ВГУ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Основы инклюзивного образования» является важным звеном подготовки педагогов общего образования.

1.1. Цель преподавания дисциплины: развитие профессиональной педагогической компетентности и формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

1.2. Задачи изучения дисциплины:

- сформировать понимание сущности инклюзивных процессов в социальном сообществе и системе образования;
- обеспечить принятие будущими педагогами ценностей инклюзивного образования как основы инклюзивной педагогической культуры;
- способствовать пониманию необходимости реализации гуманистического подхода в образовательном и социальном пространстве, развитию адекватной социальной перцепции, толерантного отношения будущих педагогов к участникам инклюзивного образовательного пространства;
- сформировать инклюзивное педагогическое мышление, психолого-педагогическую (инклюзивную) и социальную готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями (в том числе и детьми с особенностями психофизического развития) в условиях основного (инклюзивного) образования;
- обеспечить овладение компетенциями, позволяющими эффективно организовывать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать со всеми его участниками;
- обеспечить овладение будущими педагогами необходимыми компетенциями для решения задач социализации «особых» детей, организации совместной деятельности, сотрудничества, общения всех детей, создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка.

Образовательным результатом овладения содержанием учебной дисциплины являются компетенции: *академические* (владение знаниями и умениями по изучаемой дисциплине и готовность их применять в решении практических задач), *профессиональные* (специальные педагогические) (готовность и способность действовать в условиях инклюзивного, образования), *социально-личностные* (способность и готовность принятия ценностей инклюзивного образования).

Кроме этого, образовательным эффектом освоения учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» является сформированная готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии, что означает развитие ее компонентов (когнитивного, эмоционального, поведенческого, рефлексивного, коммуникативного).

Репозиторий ВГУ

Таким образом, в результате изучения учебной дисциплины у будущих педагогов должны быть сформированы способность и готовность:

- определять качественные особенности образовательных потребностей каждого ребенка и адаптировать с их учетом условия образовательного пространства (физические, психологические, педагогические);
- принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе;
- реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования;
- использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных, психолого-педагогических и методических подходов, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования;
- адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей;
- реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности;
- проявлять толерантность по отношению ко всем субъектам инклюзивного образования, организовывать оптимальное взаимодействие и общение с ними;
- организовывать эффективное социальное партнерство педагогов, родителей, специалистов для решения задач обучения, воспитания, сопровождения детей в условиях инклюзивного образования.

Организация самостоятельной работы студентов по курсу предполагает использование различных форм: разработку приемов (заданий, упражнений, мероприятий и т.д.) сопровождения участников инклюзивного образовательного пространства, написание эссе, проведений мини-исследований с презентацией полученных результатов, разработку диагностического инструментария и др.

Репозиторий ВГУ

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ

Учебные планы образовательного стандарта Республики Беларусь второго поколения

(тематический план программы В.В. Хитрюк)

Модуль	Название модуля	всего	Количество часов			
			Аудиторных			самостоятельная работа
			лекционные занятия	лабораторные занятия	семинарские/ практические занятия	
М-1*	Обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: от сегрегации к инклюзии*	10	6	–	–	4
М-2*	Дети с особенностями психофизического развития: психолого-педагогическая характеристика*	20	8	4	2	6
М-2.1	«Особые» дети в обычном мире	4	2	–	2	–
М-2.2	Дети с нарушениями слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, речи	6	2	2	–	2
М-2.3	Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), интеллектуальной недостаточностью, нарушениями эмоционального развития	8	4	2	–	2
М-К	Промежуточный контроль усвоения содержания М-1 и М-2	2	–	–	–	2
М-3	Инклюзивное (включающее) образование	20	8	–	6	6
М-3.1	Инклюзивное образование: сущность, опыт, риски	6	2	–	2	2
М-3.2	Ценности и принципы инклюзивного образования	8	4	–	2	2
М-3.3	Индикаторы инклюзивного образования	4	2	–	2	–
М-К	Промежуточный контроль усвоения содержания М-3	2	–	–	–	2
М-4	«Особые» дети в основном образовании	32	12	6	4	10
М-4.1	Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве	14	6	4	–	4
М-4.2	Педагогические технологии и стратегии в инклюзивном образовании	10	4	2	2	2
М-4.3	Партнерство педагогов, родителей, специалистов в инклюзивном образовании	6	2	–	2	2

Репозиторий ВГУ

Модуль	Название модуля	всего	Количество часов			
			Аудиторных			самостоятельная работа
			лекционные занятия	лабораторные занятия	семинарские/ практические занятия	
М-К	Текущий контроль усвоения содержания дисциплины	2	–	–	–	2
	ИТОГО	82	34	10	12	26
	Примечание. «*» – модуль изучается при отсутствии в учебном плане подготовки учебной дисциплины «Теория и практика специального образования».					

Учебные планы Образовательного стандарта Республики Беларусь третьего поколения

(тематический план программы В.В. Хитрюк)

Модуль	Название модуля	всего	Количество часов			
			Аудиторных			самостоятельная работа
			лекционные занятия	лабораторные занятия	семинарские/ практические занятия	
М-1	Инклюзивное (включающее) образование	20	8	–	6	6
М-1.1	Инклюзивное образование: сущность, опыт, риски	6	2	–	2	2
М-1.2	Ценности и принципы инклюзивного образования	8	4	–	2	2
М-1.3	Индикаторы инклюзивного образования	4	2	–	2	–
М-К	Промежуточный контроль усвоения содержания М-1	2	–	–	–	2
М-2	«Особые» дети в основном образовании	32	12	6	4	10
М-2.1	Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве	14	6	4	–	4
М-2.2	Педагогические технологии и стратегии в инклюзивном образовании	10	4	2	2	2
М-2.3	Партнерство педагогов, родителей, специалистов в инклюзивном образовании	6	2	–	2	2
М-К	Текущий контроль усвоения содержания дисциплины	2	–	–	–	2
	ИТОГО	52	20	6	10	16

Репозиторий БГУ

Примерный тематический план
(специальность «Начальное образование», «Дошкольное образование»)

(тематический план, реализуемый в ВГУ имени П.М. Машерова)

Модуль	Название темы	всего	Количество часов		
			Аудиторных		
			Лекционные занятия	лабораторные занятия	семинарские/ практические занятия
1	***Модуль 1.*** Инклюзивное (включающее) образование	10	6		4
1.1	Инклюзивное образование: сущность, опыт, риски	4	2		2
1.2	Ценности и принципы инклюзивного образования	2	2		
1.3	Индикаторы инклюзивного образования	4	2		2
2	***Модуль 2.*** «Особые» дети в основном образовании	12	8		4
2.1	Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве	6	4		2
2.2	Педагогические технологии и стратегии в инклюзивном образовании	4	2		2
2.3	Партнерство педагогов, родителей, специалистов в инклюзивном образовании	2	2		
	ИТОГО	22	14		8
Примечание: В учебном плане подготовки имеется учебная дисциплина «Теория и практика специального образования»					

Репозиторий ВГУ

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Модуль 1. Обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: от сегрегации к инклюзии

1.1. Исторические аспекты обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Основные мировоззренческие аспекты в исследовании проблем обучения и воспитания детей с ОПФР. Эволюция отношения общества к лицам, имеющим ОПФР. Основные этапы становления национальных систем специального образования. Социокультурные основы обучения и воспитания детей с ОПФР.

1.2. Понятие специального образования. Правовые основы специального образования: международные и государственные правовые акты. Цели специального образования. Государственная политика в сфере специального образования. Формы организации и получения специального образования. Принципы специального образования: принцип педагогического оптимизма, принцип ранней педагогической помощи, принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования, принцип социально-адаптирующей направленности, принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании, принцип дифференциации в образовании, принцип необходимости специального педагогического руководства. Критерии качества специального образования. Условия и механизмы обеспечения качества специального образования.

1.3. Понятие интегрированного обучения и воспитания. Исторический аспект образовательной интеграции в национальных системах образования разных стран. Задачи и условия успешной реализации образовательной интеграции. Основная идея и принцип интегративной педагогики. Преимущества и недостатки идеи интеграции. Формы интегрированного обучения и воспитания: специальная группа (класс), группа (класс) интегрированного обучения и воспитания. Особенности организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения на уровне дошкольного образования: проектирование индивидуальных учебных программ, планирование коррекционно-педагогического процесса, проведение коррекционно-педагогических занятий. Особенности организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения. Технологии интегрированного обучения и воспитания.

Организация образовательной среды для детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания. Показатели сформированности различных компетенций детей с ОПФР в условиях интегрированного обу-

Репозиторий ВГУ

чения и воспитания. Механизмы обеспечения качества интегрированного обучения и воспитания.

Требования к компетенциям

- уметь давать историческую справку о становлении и развитии специального образования, раскрывать сущность системы специального образования в нашей стране, владеть принципами и формами его организации, характеризовать социокультурные основы обучения и воспитания детей с ОПФР;

- владеть знаниями о сущности образовательной интеграции, знать её виды и формы и быть готовым оптимально организовывать образовательную среду для детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания;

- уметь применять образовательные технологии интегрированного обучения и воспитания; проявлять толерантное отношение к детям с ОПФР, профессиональный и личностный такт, уметь противостоять стереотипам о малоценности, ограниченных возможностях развития и социализации детей с ОПФР.

Модуль 2. Дети с особенностями психофизического развития: психолого-педагогическая характеристика

2.1. «Особые» дети в обычном мире

Модели понимания инвалидности: медицинская и социальная. «Особый» ребенок с позиций социальной модели. Понятия «инвалидность» и «потеря физического функционирования». Социальная характеристика понятия «ограничения». Философия независимой жизни. Сущность и дифференциация понятий «дети-инвалиды», «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с особенностями психофизического развития». **Конвенция о правах инвалидов.** Международные и национальные общественные организации и объединения людей с инвалидностью.

2.2. Дети с нарушениями слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, речи

Дети с нарушением слуха. Группы детей с нарушением слуха: неслышащие, слабослышащие, позднооглохшие дети. Психолого-педагогическая характеристика познавательной деятельности, эмоциональной сферы и личностных особенностей детей с нарушением слуха. Особенности социального развития детей с нарушением слуха в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Дети с нарушениями зрения. Виды нарушений зрения: незрячие, слабовидящие дети, дети с функциональными нарушениями зрения. Психолого-педагогическая характеристика когнитивного, эмоционального развития, возрастных особенностей психического развития детей с наруше-

Репозиторий ВГУ

ниями зрения. Особенности социального развития детей с нарушениями зрения в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Общая характеристика и классификация нарушений опорно-двигательного аппарата. Дети с детским церебральным параличом: характеристика основных двигательных и речевых нарушений. Особенности социального развития детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Дети с нарушениями речи. Этапы и условия развития речи. Социальные причины речевых нарушений. Психолого-педагогическая характеристика и особенности коммуникации детей, имеющих тяжелые нарушения речи**.**

2.3. Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), интеллектуальной недостаточностью, нарушениями эмоционального развития

Дети с интеллектуальной недостаточностью. Психолого-педагогическая характеристика детей разного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Особенности психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью (познавательная, личностная, эмоциональная сферы). Особенности социального развития детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Группы детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Типичные особенности, свойственные детям с трудностями в обучении. Особенности учебной деятельности детей с трудностями в обучении. Особенности социального развития.

Нарушения эмоционального развития в детском возрасте. Проблемы эмоционального развития в детском возрасте. Дети с различными формами психопатоподобного поведения: общая характеристика, особенности организации педагогического взаимодействия. Синдром дефицита внимания (гиперактивные дети): основные проявления нарушения. Проявления детской агрессивности: механизмы, виды. Факторы, влияющие на становление агрессивного поведения ребёнка. Профилактика нежелательных проявлений агрессии у ребёнка. Психолого-педагогическая характеристика детей с аутизмом. Аутистические черты личности. Нарушения речевого развития при аутизме. Особенности социального развития ребенка с аутизмом.

Требования к компетенциям

- знать и уметь проводить классификацию нарушений психофизического развития ребенка;

- владеть знаниями о позитивных сторонах личности, специфике учебной деятельности различных категорий детей с особенностями психофизического развития и уметь использовать их в работе.

- уметь учитывать особенности развития детей разного возраста всех нозологических групп в процессе обучения и воспитания;

Репозиторий ВГУ

- быть готовым к совместной работе с учителем-дефектологом к работе по педагогической коррекции имеющихся у детей нарушений.

Модуль-контроль (М-К)

Модуль обеспечивает промежуточный контроль усвоения знаний, умений, овладения компетенциями по содержанию М-1 и М-2 и проводится в виде комплексной контрольной работы, предполагающей решение педагогических ситуаций, отражающих содержание изученного учебного материала, определяющих способность применять полученные теоретические знания в решении практических педагогических задач, а также тестов с разноуровневыми заданиями.

Модуль 3(1). Инклюзивное (включающее) образование

3(1).1. Инклюзивное образование: сущность, опыт, риски

Понятие «инклюзивного» (включающего) образования и его сущность. Исторические аспекты и опыт организации и внедрения практики инклюзивного образования за рубежом. Сравнительная характеристика инклюзивного образования, специального образования и интегрированного обучения и воспитания. Методологические основы инклюзивного образования.

Профессиональная компетентность педагогов в работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования. Содержание профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования. Организация и содержание сопровождения «особого» ребенка в условиях инклюзивного образования.

Компетентностная модель педагога инклюзивного образования и его готовность к работе в условиях инклюзивного образования (инклюзивная готовность). Требования, предъявляемые к компетенциям и профессиональным качествам педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии. Перспективы и ограничения реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь: риски реализации и риски нереализации инклюзивного образования.

3(1).2. Ценности и принципы инклюзивного образования

Право на образование как основная ценность социального сообщества. Инклюзивное образование – реализация права на образования для всех. Ценности образования, ценности инклюзивного образования. Принципы инклюзивного образования. Возможности (преимущества) инклюзивного образования для детей с особенностями психофизического развития.

3(1).3. Индикаторы инклюзивного образования

Взаимодействие инклюзивного учреждения образования с социальным сообществом. Факторы, влияющие на распространение практики

Репозиторий ВГУ

инклюзивного образования. Характеристика инклюзивного учреждения образования.

Качество инклюзивного образования: составляющие и критерии. Понятие индикаторов инклюзивности образовательного пространства. Перечень индикаторов по инклюзивному образованию для детей с ООП (ЕврАзЭС). Механизмы обеспечения качества инклюзивного образования.

Понятие индекса инклюзии как системы оценки качества инклюзивного образования для детей с особенностями психофизического развития. Качественные индикаторы инклюзивности образовательной среды: доступность образования, создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной практики. Разработка инклюзивной политики учреждения образования («школа для всех», поддержка разнообразия). Создание инклюзивной культуры учреждения образования (построение инклюзивного сообщества: готовность и способность сотрудников образовательного учреждения к работе с детьми с ОПФР; готовность и способность учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования; организация взаимодействия с родителями).

Развитие инклюзивной практики (степень включённости учащихся с ОПФР в учебный процесс во время урока; взаимодействие учащихся в ходе учебной деятельности; благополучие микроклимата детского коллектива; стимулирование и поощрение педагогами дружеских отношений с учащимися с ОПФР; демонстрация коллективных и индивидуальных достижений учащихся; степень участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях). Инклюзивная готовность и инклюзивная компетентность педагога как индикатор инклюзивного образования.

Требования к компетенциям

- проявлять готовность и способность опираться в практической деятельности на позиции философии, методологии инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы;
- владеть способами и средствами достижения педагогических целей инклюзивного образования, диагностическим инструментарием, определяющим индекс инклюзии учреждения образования, и уметь его применять в практической деятельности;
- владеть методиками и технологиями проведения обучающих семинаров, тренингов для всех участников инклюзивного образования;
- быть способным к сотрудничеству как форме взаимодействия в условиях полисубъектного инклюзивного образовательного пространства, уметь приспосабливать личный стиль отношений к развитию отношений со всеми субъектами инклюзивного образования;
- быть готовым и способным к построению инклюзивной культуры учреждения образования, поддерживать и развивать инклюзивную практику, выявлять и использовать факторы и механизмы обеспечения качества инклюзивного образования.

Репозиторий ВГУ

Модуль 4(2). «Особые» дети в основном образовании

4(2).1. Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве

Проектирование образовательной среды: этапы, принципы. Обеспечение развивающей, личностно-ориентированной, адаптивной и безбарьерной образовательной среды в условиях инклюзивного образования. Барьеры и их устранение. Образовательные и средовые ресурсы, обладающие поддерживающим, стимулирующим и корректирующим потенциалом: предметно-пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические. Средовые комплексы (зоны). Зонирование образовательной среды учреждения образования и прилегающих территорий. Реализация дифференцированного подхода к организации образовательной среды с учетом характера и степени ограничений ребёнка. Адаптация дидактических и учебных материалов к особенностям детей. Общие принципы организации коррекционно-педагогической работы с детьми с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования. Взаимодействие педагога и учителя-дефектолога.

Методические аспекты проведения уроков (занятий) в практике инклюзивного образования. Организация совместного учебного процесса, сопровождение «особого» ребенка в образовательном процессе. Особенности использования учебно-методического обеспечения в условиях инклюзивного образования.

Общение и взаимодействие в образовательном процессе в условиях инклюзии. Причины нарушения общения у детей. Вербальные и невербальные средства коммуникации. Виды альтернативной коммуникации (мимико-жестикуляторная речь и дактильная форма речи; система Брайля; пиктограммно-идеограммное общение). Положительные и негативные моменты альтернативного общения. Коммуникативные практики различных образовательных субкультур («особые» дети и дети, не имеющие нарушений в развитии). Роль педагога в создании условий для обмена субкультурами в едином образовательном пространстве с учётом различных образовательных потребностей и возможностей детей. Этапы организации общения с ребёнком. Модели поведения учителя на уроке. Коммуникативные педагогические действия на уроке: организационные, реактивные, действия-отклики.

Оценка образовательных результатов в условиях инклюзивного образования. Индивидуальный и дифференцированный подход к оценке деятельности учащихся с ОПФР. Методы стимулирования.

4(2).2. Педагогические технологии и стратегии в инклюзивном образовании.

Педагогические технологии в инклюзивном образовании. Технология адаптивного тренинга, технология коммуникативного обучения, технология поддерживающего обучения и игровые технологии как средство изменения индивидуального поведения ребенка. Использование

Репозиторий БГУ

проблемного обучения, коллективных способов деятельности, интерактивных методов и приёмов обучения.

Стратегии инклюзивного образования: «взаимное обучение», «вовлечение родителей», «школьная культура», «психологический климат в классе» и др.

4(2).3. Партнёрство педагогов, родителей, специалистов в инклюзивном образовании

Работа с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития. Восстановление приоритета семьи в воспитании детей. Преодоление психологического барьера. Объединения родителей. Идея самопомощи. Создание служб психологической разгрузки семьи и проведение консультаций.

Особенности семейного воспитания ребёнка с ОПФР. Особенности и содержание воспитания ребёнка в семье. Роль семьи в формировании навыков самообслуживания, расширении знаний и представлений об окружающем мире, учебных и социальных навыков. Формирование педагогической компетентности родителей. Родительская инициатива в обучении и воспитании детей с ОПФР. Социальное и профессиональное партнёрство семьи, родителей, детей, учителей, специалистов в условиях инклюзивного образования.

Роль и учёт позиции родителей в определении образовательного маршрута и построении личностно-ориентированной образовательной программы ребёнка. Корпоративное взаимодействие специалистов (администрация учреждения образования, педагога, учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога, медицинского работника и др.) в условиях инклюзивного образования. Консультативная роль учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога в инклюзивном образовании. Роль ассистентов в образовательном процессе инклюзивного образования.

Требования к компетенциям

- быть способным и готовым применять педагогические технологии и методики обучения и воспитания в практической деятельности в условиях инклюзивного образования, адаптировать учебную информацию к особенностям и потребностям каждого ребёнка, уметь создавать учебные материалы и средства обучения с учётом принципа универсального дизайна, использовать ассистирующие технологии в образовательном процессе;

- уметь принять позицию «педагог инклюзивного образования» как социально значимую, проводить анализ, проектирование и планирование образовательного процесса в условиях инклюзивного образования (личностно ориентированное планирование образовательного маршрута);

- быть готовым к использованию различных стратегий инклюзивного образования и способным использовать различные коммуникативные техники и приёмы (в том числе альтернативные способы и приёмы коммуникации) коммуникативного поведения в различных сферах взаимодействия;

- быть готовым и способным к работе с коллективом детей в условиях инклюзивного образования (владеть навыками формирования ассертив-

Репозиторий ВГУ

ного поведения; вовлечения всех детей в деятельность; уметь организовывать межличностное общение и адекватно использовать контрольно-оценочные методы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями и др.);

- уметь консультировать и обучать родителей, использовать в работе с родителями семейно-ориентированный подход с центрацией на личности ребенка;

- уметь анализировать успехи и неудачи собственной педагогической деятельности, разрабатывать алгоритм решения любой профессиональной задачи;

- быть способным и готовым проявлять толерантное отношение к детям с особыми образовательными потребностями, всем участникам инклюзивного образования; быть способным выбирать целевые и смысловые установки моделей поведения и поступков, принимать решения, привлекать заинтересованные стороны для принятия решений.

Модуль-контроль (М-К)

Модуль предполагает обобщение и систематизацию основных понятий, знаний, умений, профессионально-педагогических компетенций, освоенных студентами в результате изучения дисциплины, обеспечивает текущий контроль достижения образовательных результатов и проводится в виде комплексной работы, предполагающей выполнение теста с разноуровневыми заданиями, решение обобщенных профессионально-педагогических задач и представление мини-проектов по проблемам инклюзивного образования.

Рекомендуемые средства диагностики результатов образовательной деятельности

1. Тестирование (разноуровневые тестовые задания).
2. Устный опрос.
3. Составление карт личностно-ориентированного планирования обучения, воспитания и развития ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП).
4. Решение обобщенных профессиональных задач и педагогических ситуаций.
5. Изготовление дидактических пособий для различных категорий детей с ООП, применимых в условиях инклюзивного образования.
6. Разработка методических приёмов сопровождения ребёнка с ОПФР в инклюзивном образовании.
7. Разработка и презентация мини-проектов.
8. Компьютерные тесты по отдельным разделам (темам дисциплины), размещенные в системе MOODLE;
9. Прохождение интерактивных лекций в системе MOODLE с промежуточным и итоговым контролем.
10. Пополнение глоссария в системе MOODLE.
11. Выполнение презентаций по отдельным темам дисциплины, демонстрация их и обсуждение в группе студентов.

Репозиторий ВГУ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК

Модуль 1. Обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: от сегрегации к инклюзии

Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны.

Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом».

Д. Бланкет

Тема 1. Исторические аспекты обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития

Вопросы:

1. Основные мировоззренческие аспекты в исследовании проблем обучения и воспитания детей с ОПФР.

2. Эволюция отношения общества к лицам, имеющим ОПФР.

3. Модели отношения общества и государства к лицам с ОПФР.

4. Социокультурные основы обучения и воспитания детей с ОПФР. Философия независимой жизни.

5. Новая терминология по отношению к лицам с особенностями в развитии.

1. Основные мировоззренческие аспекты в исследовании проблем обучения и воспитания детей с ОПФР. В исследовании вопросов обучения и воспитания детей с ОПФР исследователи выделяют следующие основные ***мировоззренческие аспекты:*** онтологический (место специального образования в структуре бытия), гносеологический (связь обучения и познания), аксиологический (приоритеты и ценности обучения и воспитания детей с ОПФР), философско-антропологический (обобщение научных данных о ребенке или человеке с ОПФР), историко-философский (реконструкция взглядов философов прошлого на специально-педагогическую проблематику), социально-философский (рассмотрение явления обучения и воспитания детей с ОПФР в социокультурном аспекте).

Репозиторий ВГУ

Основные ***методологические подходы*** в обучении и воспитании детей с ОПФР:

1. *Антропологический*, основной идеей которого выступает положение о том, что личность ребенка, его здоровье и самочувствие является центральной фигурой педагогического процесса. Целью образования является личность человека, которая рассматривается как интегральная индивидуальность. Отражается в содержании образования: стандарты для каждой группы детей с ОПФР содержательно различаются.

2. *Гуманистический*, фундаментом которого является философия гуманизма, достижения гуманистической психологии. Гуманистическая позиция педагога заключается в вере учителя в ребенка, его умении «принять ребенка таким, какой он есть» и стать соучастником его жизни.

3. *Синергетический* (синергетика, от греч. *«synergeia»* – содружество, сотрудничество), акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого, позволяет определять и обосновывать место и роль специального образования в общей национальной системе образования, а также проследить взаимодействие отдельных составляющих.

4. *Социально-ориентированный,* предполагает такую подготовку ребенка с ОПФР, при которой выпускник учреждения образования: адаптирован к обществу, в котором живет, в состоянии гибко реагировать на его изменения и потребности; ориентируется в ценностях общества, оказывается дееспособным в жизненных ситуациях.

5. *Культурологический,* отражает в содержании и формах организации образования достижения и нормы цивилизационной и национальной культуры.

6. *Потребностный,* при определении содержания обучения и воспитания предполагает учет различных возможностей и потребностей каждого учащегося.

7. *Экологический,* учитывает жизненный мир ребенка, возможности установления связей, усвоения и передачи опыта. Взрослому следует бережно относиться к внутреннему миру ребенка, правильно подбирать средства коммуникации, создавать атмосферу уважительности и доверия.

8. *Компетентностный,* для специального образования является инновацией и представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

9. *Деятельностный*, предполагает организацию обучения и воспитания в рамках ведущей деятельности возраста. В обучении и воспитании ребенка с ОПФР важно опираться на ведущую для данного возраста деятельность, а также включать его в совместную деятельность с нормально развивающимися сверстниками.

Репозиторий ВГУ

В современной педагогической науке методологической концепцией интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР принято считать *системный подход,* в основу которого положена идея универсальности и целостности связей явлений. Системный подход отражает раскрывает взаимосвязь и возможности взаимодействия систем общего и специального образования на всех уровнях образования, а также организации, методики, содержания обучения и воспитания.

2. Эволюция отношения общества к лицам, имеющим ОПФР. ***Н.Н. Малофеев,*** исследовав эволюцию отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии от античных времен до наших дней, выделил ***пять периодов*** эволюции. Условными рубежами пяти выделенных периодов являются исторические прецеденты существенного изменения отношения государства к лицам с отклонениями в развитии. Сопоставив выделенные периоды в Западной Европе и России, Н.Н. Малофеев показал, что в эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии в России воспроизводятся все те же периоды, что и в европейской цивилизации, но со значительным отставанием в масштабе исторического времени, вследствие чего в конце XX в. Россия и Западная Европа переживают разные периоды эволюции [87; 90; 92]. Автор ***выделяет 5 периодов эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии в Западной Европе и в России*** (табл. 1).

Таблица 1 – *Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии в Западной Европе и в России*

Период	Западная Европа	Россия
I	IX–VIII вв. до н.э. – начало XII в. н.э.	996–1715
II	XII в. – конец XVIII в.	1706–1806
III	конец XVIII в. – начало XX в.	1806–1927
IV	начало XX в. – 70-е гг. XX в.	1927–1991
V	70-е гг. – ?	1991–?

Первый период *– от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов (VIII в. до н. э – конец XII в. н. э);*

Второй период *– от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям (конец XII – конец XVIII в.);*

Третий период *– от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права «аномальных» детей на образование; становление национальных систем образования (конец XVIII – начало XX в.);*

Репозиторий ВГУ

Четвертый период *– от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех нуждающихся в нем; развитие и дифференциация системы специального образования (начало XX – 70-е гг. XX в.);*

Пятый период *– от равных прав к равным возможностям; от институализации к интеграции (70-е гг. XX в. – до настоящего времени).*

Развитие отношения к лицам с отклонениями в развитии всегда определяется действием социально-экономических и социокультурных факторов, а его состояние – показатель развития общества и государства. «Система специального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма отражения и реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего нижней границей ***первого периода*** рассматриваемой эволюции является известный закон Ликурга (Спарта, IX–VIII вв. до н. э.), рекомендующий умерщвлять физически неполноценных младенцев, однако отношение к лицам, имеющим явные физические и (или) психические недостатки, в разных государствах и в разное время на протяжении рассматриваемого периода могло иметь отличия, определяющиеся конкретными социально-экономическими условиями, особенностями религиозных воззрений, а также самими недостатками развития. Например, в исследованиях приводятся сведения о том, что римское законодательство наделяло слепых, глухих и немых определенными имущественными правами. Н.М. Назарова и Г.Н. Пенин ссылаются на следующие правила (новеллы), обнаруженные в материалах римского законодательства: «Слепые, глухие и немые могут быть наследниками. <...> Слепые, глухие и немые не всегда могут делать завещания, но если завещание сделано прежде, то есть если завещание сделано до болезни, после которой человек стал слеп, нем и глух, то оно утверждается» [146, с. 15].

Первые известные факты общественной заботы об этих лицах связаны с деятельностью хосписов и приютов при монастырях и относятся к IV в. (Византия) и VII в. (Западная Римская империя). И лишь в 1198 г. в Баварии открылся первый светский приют для взрослых слепых, что явилось фактом осознания со стороны государства (в лице монарха) необходимости призрения хотя бы данной категории инвалидов.

Второй период характеризуется постепенным накоплением предпосылок становления национальных систем специального образования в Западной Европе. Важнейшими из этих предпосылок, систематизированных в работах Н.Н. Малофеева [87; 90; 92] являются: 1) появление, начиная с XIII в., психиатрических учреждений и развитие их сети; 2) возникновение и развитие университетов, развитие наук; 3) изобретение (И. Гуттенберг, 1436) и развитие книгопечатания; 4) появление в эпоху Возрождения гуманистических взглядов на людей с отклонениями в развитии (Э. Роттердамский,

Репозиторий ВГУ

Дж. Бруно, Я.А. Коменский и др.); 5) разработка в начале XVII в. профессором медицины из г. Базель Ф. Платтером первой классификации душевных болезней;6) успешный опыт индивидуального обучения глухих, начало которому было положено в Испании П. Понсе (конец XVI в.) и Ж.П. Боннетом (начало XVII в.); 7) переосмысление во Франции гражданских прав людей с сенсорными нарушениями и как результат открытие в Париже первой школы для глухонемых (1770) и первой школы для слепых (1784).

Факт открытия первых специальных школ именно во Франции следует объяснить влиянием гуманистические идей, которыми была подготовлена Великая французская революция (1789 – 1794).

По сведениям И.М. Бобла, в Беларуси первым специальным учреждением было Минское училище глухонемых и заикающихся еврейских детей, открытое в 1888 г. Первое специальное учреждение для слепых детей в Беларуси появилось в 1897 г. Им стало Минское училище для слепых мальчиков [8].

Третий период характеризуется приходом к пониманию необходимости специального образования для детей с нарушениями слуха, зрения и интеллекта (умственной отсталостью). При этом исследователи (Х.С. Замский, Н.Н. Малофеев и др.) развитие вспомогательного обучения непосредственно соотносят с развитием начального образования. «Интенсивное развитие вспомогательных классов и школ для умственно отсталых детей прямо связано с введением закона о всеобщем начальном образовании. Начав учить всех без исключения детей, государство вынуждено было создавать параллельную образовательную систему для детей, которые не в состоянии усвоить образовательный стандарт в установленные сроки. Именно так умственно отсталые выделяются в особую категорию детей, нуждающихся в специальном образовании» [42, с. 99]. Необходимо отметить, что потребность в развитии начального образования была вызвана развитием промышленного и сельскохозяйственного производства.

Можно утверждать, что право на образование указанных категорий детей признается как соответствующее интересам общества и государства. Свидетельством тому является его законодательное признание. По сведениям, представленным в работах Н.Н. Малофеева [87; 90; 92], в течение XIX – начале XX в. нормативные акты о введении специального образования принимаются в Дании, Швеции, Германии, Норвегии, Англии, Франции, Бельгии, Нидерландах, Италии. Первым из них был «Акт об обучении глухих», принятый в 1817 г. в Дании. Параллельно с государственными специальными учреждениями в странах Западной Европы развивается сеть негосударственных.

В Беларуси, как и в России, становление государственной системы специального образования приходится на 20-е гг. XX в. и отражает политику советского государства в области образования.

Репозиторий ВГУ

Основными чертами ***четвертого периода*** являются: 1) включение к 70-м гг. XX в. в систему специального образования детей с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, тяжелыми множественными и другими нарушениями; 2)дифференциация системы специального образования, в частности развитие специального дошкольного образования, появление новых типов специальных школ и классов; 3) развитие правовых основ специального образования.

Развитие специального образования в данный период было заторможено мировыми войнами. С антигуманной идеологией фашизма оно оказалось несовместимо полностью. Победа над фашизмом и новое миропонимание, закрепленное Всеобщей декларацией прав человека (1948), стали важнейшими факторами ускоренного развития в 50–70-е гг. XX в. указанных выше тенденций в разных государствах мира. Как результат – принятие ООН Деклараций «О правах умственно отсталых лиц» (1971) и «О правах инвалидов» (1975).

В Беларуси включение в систему специального образования всех детей с ОПФО, в том числе считавшихся ранее «необучаемыми», происходит в 90-е гг. XX в.

Современный ***(пятый) период***, начало которому было положено названными выше Декларациями ООН, характеризуется: 1) приятием общественным сознанием идей социальной интеграции лиц с отклонениями в развитии; 2) развитием интегрированного (совместного) обучения и воспитания как средства реализации цели социальной интеграции; 4) комплексным подходом к оказанию помощи лицам с отклонениями в развитии (как пример – развитие ранней комплексной помощи). В докладе «Права человека и инвалидность» (1991) Комиссии по правам человека ЮНЕСКО (раздел III «Предрассудки в отношении инвалидов и их дискриминация») отражена официальная позиция европейского сообщества: «Образование должно осуществляться, в пределах возможного, в общеобразовательных школах без какого бы то ни было проявления дискриминации по отношению к детям и взрослым инвалидам. Однако этим критерием не всегда руководствуются из-за предвзятого отношения как властей и преподавателей, так и родителей остальных детей, и даже родителей детей-инвалидов. Таким образом, в большинстве случаев инвалидность сама по себе не служит препятствием, дискриминация – вот что мешает ребенку получить образование в общей системе. В ряде случаев законодательными нормами предписывается детям-инвалидам в обязательном порядке посещать специальные школы, что является *официальной сегрегацией».*

Репозиторий ВГУ

3. Модели отношения общества и государства к лицам с ОПФР. В истории развития человеческой цивилизации отношение общества к людям с ограниченными возможностями выражалось в форме социальных «полок» или «ниш». Некоторыми из таких «ниш» или моделей являются.

Модель «Больной человек» (лица с ограниченными возможностями – больные люди, рассматриваемые как объект лечения). Эта модель стимулировала развитие научных исследований причин и последствий нарушенного развития и возможных способов профилактики и лечения отдельных заболеваний, следствием которых является ограничение возможностей человека. В современных условиях эта модель недостаточна, т.к. сама по себе является ограничителем возможностей человека с особыми потребностями.

Модель «Недочеловек» (человек с отклонениями в развитии рассматривается как неполноценное существо, приближающееся по своему уровню к животному) лежала в основе выражения негуманного обращения к лицам с ограниченными возможностями.

Модель «Угроза обществу» (некоторые категории лиц с отклонениями в развитии представляют угрозу обществу) опиралась на мнение, что эти люди могут «наслать порчу», «накликать несчастье», нанести материальный и моральный ущерб. Общество ограждало себя от этой потенциальной «угрозы», создавая интернаты, закрытые учреждения призрения, иногда со строгим режимом содержания в них. Обучение в этом случае либо отсутствовало, либо было недостаточным.

Модель «Объект жалости» (к человеку с ограниченными возможностями подходят как к маленькому ребенку, который не взрослеет, оставаясь в детском возрасте навсегда). В основе модели лежит защита человека с ограниченными возможностями от «плохого» окружающего мира через обособление его от общества, создание комфортной среды обитания, а не обеспечение помощи в образовании и развитии.

Модель «Объект обременительной благотворительности» состоит в том, что траты на содержание лиц, страдающих различными нарушениями, рассматриваются как экономическое бремя.

Модель «Развитие» подчеркивает наличие у лиц с ограниченными возможностями способностей к образованию и развитию – общество ответственно за их более полное развитие.

4. Социокультурные основы обучения и воспитания детей с ОПФР. Философия независимой жизни. Становление и развитие взглядов и позиций, определявших отношение общества к лицам с ОПФР, основывалось на различных социокультурных идеях и концепциях. *Концепция социальной реабилитации человека с особенностями развития (конец XIX – начало XX века)* провозглашала идею социальной полезности

Репозиторий ВГУ

человека и необходимости приобщения к труду путем коррекции и компенсации дефекта. *Идея расовой биологии (расовой гигиены)* настаивала на бесполезности поддержки таких людей, необходимости их стерилизации или физического уничтожения. *Патерналистская концепция* провозглашала приоритет интересов общества над интересами личности, отмечая «второсортность» и малоценность людей с особенностями развития и возможности организации их обучения в отдельных образовательных учреждениях. *Современная концепция социальной реабилитации лиц с ОПФР* определяет приоритет интересов личности над интересами общества и формирование условий для независимого образа жизни каждой личности.

«Современный процесс социокультурного включения и адаптирования лиц с ограниченными возможностями принимает в качестве основополагающей ***«идею независимого образа жизни»*** [102; 145]. Составляющими независимого образа жизни наряду с материальной независимостью является независимость от посторонних при передвижении, в общении, в социальной жизни, в быту, то есть данному понятию придается широкий смысл. Идея независимого образа жизни является ключевой при решении вопросов организации и определения содержания образования детей с ОПФР.

В США разработаны *десять функциональных областей*, которые признаются необходимыми и важными для *личной независимости в повседневной жизни*: 1) овладение навыками самообслуживания, связанными с приемом пищи, соблюдением санитарно-гигиенических правил, уходом за одеждой и др.; 2) сенсомоторное развитие; 3) проявление экономической активности, умение обращаться с деньгами, рационально их тратить, совершать необходимые покупки; 4) развитие речи; 5) ориентировка в пространстве и времени; 6) проявление домашней активности, умение справляться с повседневным бытом; 7) профессиональная активность; 8) ответственность; 9) умение организовывать досуг, соблюдать здоровый образ жизни; 10) усвоение социального опыта и умение самостоятельно его воспроизводить [174, с. 166].

5. Новая терминология по отношению к лицам с особенностями в развитии. Изменение социокультурного контекста детерминировало появление *новой терминологии.* Термин «Handicapped children» («аномальные дети») как сегрегационный, указывающий на ненормальность, неполноценность, начал вытесняться термином *«Children with Special Needs»* («дети с особыми потребностями», или «дети с проблемами», или «дети с особенностями в развитии»), свидетельствующим о наличии каких-то проблем или потребностей у полноправного члена общества. Терминология, использовавшаяся на протяжении столетий (идиот, имбецил, даун, калека, слабоумный, лунатик, спастик, слепой, глухой, умственно отсталый, дислалик, ринолалик и т.п.), признается в этот период не-

Репозиторий ВГУ

корректной по причине ее употребления в уничижительно-оценочном смысле в речи «нормальных» людей.

В 1997 г. ВОЗ разработала обновленную классификацию понятий. В ней присутствуют такие категории, как *impairment, activity, participation* (дефектологическая ориентация была заменена ориентацией на социальную активность). *Равные возможности, самоопределение, участие во всех сферах социальной жизни* – вот цели, которые ставит перед собой современная наука и практика. Следовательно, речь не идет о дефицитарности той или иной личности, смысловым образом отраженной в негативной, принижающей достоинство человека терминологии, а о потенциальных возможностях человека, которые могут быть развиты при определенных условиях.

Новая классификация ВОЗ трактует выделенные категории следующим образом. *Impairment – дефект* – понятие, включающее органические дефекты и функциональные нарушения, относящееся к кругу медицинских дисциплин анатомии и физиологии (патоанатомия, патофизиология). *Activity – активность,* ее ограничение – акцентирует внимание на степени возможности для человека, имеющего нарушение, вести самостоятельную жизнь; мера личностной самореализации; относится к сфере психолого-педагогических наук. *Participation* –возможности и ограничения участия – оценивает меру социальной включенности; показывает, как нарушения здоровья влияют на участие человека в жизни общества; относится к сфере социальных наук.

Применительно к группе детей, имеющих те или иные отклонения в развитии, используются *понятия:* с особенностями психофизического развития (Республика Беларусь); с ограниченными возможностями здоровья (Российская Федерация) и др.

Термин *«дети с особенностями психофизического развития»* (ОПФР) семантически подтверждает отказ социума от деления людей на полноценных и неполноценных, т.е. смещает акцент с недостатков в развитии на потребности детей в особых педагогических условиях, «на ответственность общества за выявление и удовлетворение их потребностей» (В.Н. Наумчик и др.). В Беларуси нормативно закреплена корректная терминология применительно к отдельным категориям детей с ОПФР: понятие «умственная отсталость» обозначается термином «интеллектуальная недостаточность»; «задержка психического развития» – термином «нарушения психического развития (трудности в обучении); «глухой, слабослышащий» – «нарушение слуха», «слепой, слабовидящий» – «нарушение зрения» и т.д.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании [58], к категории лиц с ОПФР относят ***лиц, «имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий».*** Это лица: 1) *с интеллектуальной недоста-*

Репозиторий ВГУ

точностью;2) с тяжелыми нарушениями речи; 3) с нарушением слуха; 4) с нарушениями зрения; 4) с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);5) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; 6) с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Анализ количественного состава детей с ОПФР, состоящих на учете в банке данных (ведется в Республике Беларусь с 1999 года), показал, что количество таких детей увеличивается: *2008 г. – 119 837; 2011 г. – 130 759; 2012 г. – 131 717; 2013 г. – 134 974; 2014 г. – 138 099, 2015 г. –144 459.* Появляются новые категории детей с особенностями, например, дети с кохлеарными имплантами. Одно лишь увеличение количества детей с ОПФР и возросшее разнообразие этих особенностей требуют создания и разнообразных условий и вариантов для получения ими образования.

Термин «***дети с особыми образовательными потребностями (ООП»)*** является новым, еще не устоявшимся. Использование термина дети с ООП как в социальном, так и в научном контексте снимает разграничения между обычными и «особыми» детьми, так как ООП могут быть присущи как детям с ОПФР, так и детям таких особенностей не имеющим (например, дети-билингвы, дети-левши и др.) [119, с. 63]. Под ООП принято понимать спектр образовательных, психологических и реабилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве массового учреждения [25].

Группа детей с ООП многочисленна, и в ее состав входят дети с ОПФР (дети, имеющие нарушения слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, речи, интеллектуального развития, дети с трудностями в обучении); дети с нарушениями эмоционального развития (дети с аутизмом, дети с синдром дефицита внимания и гиперактивностью); дети со стойкими психическими расстройствами (дети со стойкими расстройствами поведения, психическими расстройствами (шизофрения, эпилепсия и др.)); дети, воспитывающиеся в условиях билингвизма (как правило, это дети эмигрантов, воспитывающиеся в двуязычной среде); дети, у которых ведущей является левая рука; дети, находящиеся в социально опасном положении («депривированные семьей и школой»); соматически ослабленные (часто болеющие) дети; одаренные дети и др. [123]. Образовательные потребности группы детей с ОПФР, их учет в условиях инклюзивного образовательного пространства для педагогов представляет сложную профессиональную задачу. Исследователи называют следующие ***особые образовательные потребности детей с ОПФР:***

1) совпадение временных сроков диагностики развития и начала обучения (ранняя диагностика ОПФР ребенка; начало обучения сразу после диагностики особенностей, независимо от возраста ребенка);

Репозиторий ВГУ

2) содержание, методы и средства обучения, создание соответствующей образовательной среды (введение специальных предметных областей, адаптация и/или разработка методов, приемов средств обучения; пространственная и временная организация; «коррекционная направленность применения традиционных методов обучения, предметного преподавания, воспитательного воздействия и досуговой деятельности» [24; 25]);

3) мониторинг образовательных и личностных результатов и продвижений ребенка и постановка последующих задач (выявление причин трудностей в обучении и их устранение; анализ результатов предыдущего этапа сопровождения и изменение задач на разных возрастных этапах);

4) круг людей, участвующих в решении особых образовательных задач, их профессиональная готовность и компетентность (согласованное участие специалистов разных профилей (учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, эрготерапевт, инструктор ЛФК и др.), а также родителей ребенка с ООП в процесс его обучения, развития, социализации);

5) изменение времени обучения (пролонгированность процесса обучения и выход за рамки школьного возраста) [11; 25].

Вопросы и задания

1. Почему развитие специального образования лиц с ОПФР в настоящее время целесообразно рассматривать в рамках периодов эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии?
2. Постройте схему, в которой отразите название, временной промежуток и краткую характеристику периодов эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии.
3. Докажите социально-экономическую обусловленность отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии.
4. Расскажите о новой терминологии по отношению к людям с ОПФР.
5. В чем заключается идея независимого образа жизни?
6. Охарактеризуйте основные методологические подходы в обучении и воспитании детей с ОПФР:
7. Подготовьте презентации в POWERPOINT на темы: «Развитие медико-педагогического, филантропически-христианского направлений, зарождение педагогического направления общественной помощи лицам с особенностями в развитии в государствах Западной Европы в первой половине XIX в.», «Проблема оказания общественной помощи лицам с особенностями в развитии в дореволюционный период на территории Беларуси».

Репозиторий ВГУ

8. Установите соответствие между названием модели отношения к людям с ограниченными возможностями и их содержанием:

«Больной человек»	Люди с отклонениями в развитии – неполноценные существа
«Недочеловек»	Общество несет ответственность за более полное развитие ребенка
«Угроза обществу»	Люди с ограниченными возможностями – больные люди, нуждающиеся в лечении
«Объект жалости»	Содержание лиц с отклонениями в развитии – экономическое бремя
«Объект обременительной благотворительности»	Люди с ограниченными возможностями нуждаются в обособлении от общества, создании комфортной среды обитания
«Развитие»	Люди с ограниченными возможностями могут нанести материальный и моральный ущерб обществу

9. Соотнесите элементы двух столбиков (социокультурная концепция и сущность ее)

Концепция	Сущность
Концепция социальной реабилитации человека с ОПФР (конец XIX – начало XX в.)	Приоритет интересов общества над интересами личности; «второсортность» и малоценность людей с особенностями психофизического развития; организация обучения в отдельных образовательных учреждениях; слабая социальная и профессиональная защищенность инвалидов; формирование иждивенческих установок у людей с ограниченной трудоспособностью
Идея расовой биологии (расовой гигиены)	Приоритет интересов личности над интересами общества; независимый образ жизни личности
Патерналистская концепция	Идея социальной полезности человека; идея ценности специального образования (приобщение к труду путем коррекции и компенсации дефекта)
Современная концепция социальной реабилитации лиц с ОПФР	Бесполезность поддержки лиц с особенностями психофизического развития, стерилизация и физическое уничтожение «неполноценных» людей

Репозиторий БГУ

Тема 2. Понятие специального образования

Туда, где бессильна медицина и беспомощна педагогика, приходит и помогает педагогика специальная.
Вильям Ганьо

Вопросы:

1. Понятие «специальное образование». Содержание образования детей с ОПФР

2. Государственная политика в сфере специального образования. Цели специального образования.

3. Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специального образования

4. Структура системы специального образования

5. Формы организации и получения специального образования

6. Принципы специального образования

7. Критерии качества специального образования

8. Условия и механизмы обеспечения качества специального образования

1. Понятие «специальное образование». Содержание образования детей с ОПФР. Специальное образование – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с ОПФР, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования.

Специальное образование включает в себя создание специальных условий для получения специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования лицами с учетом особенностей их психофизического развития и коррекцию имеющихся у них физических и (или) психических нарушений.

Содержание образования детей с ОПФР определяется содержанием образовательных программ специального образования и могут быть реализованы как в учреждениях специального образования, так и в учреждениях дошкольного образования, учреждениях общего среднего образования, детских домах, специальных учебно-воспитательных учреждениях, специальных лечебно-воспитательных учреждениях, образовательно-оздоровительных центрах, иных организациях, индивидуальными предпринимателями, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.

2. Государственная политика в сфере специального образования. Цели специального образования. В Кодексе Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс) [58] (ст. 2) обозначены основные направления государственной политики в сфере образования: «обеспечение

Репозиторий ВГУ

доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования; создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи». При этом организация совместного обучения рассматривается как необходимое условие решения основной задачи – социальной интеграции и адаптации.

Кодексом определены *цели* специального образования – подготовка лиц с ОПФР к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализация и интеграция в общество. Государственные гарантии в сфере образования для лиц с ОПФР выражаются в создании специальных условий для получения ими образования с учетом особенностей их психофизического развития.

3. Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специального образования.

1. Ранняя комплексная помощь детям с проблемами в развитии – одна из наиболее важных проблем, от степени ее решения во многом будет зависеть состояние других проблем. Чем больше будет вложено усилий и средств в раннюю коррекционную помощь новорожденному ребенку, тем меньше придется тратиться в будущем на его реабилитацию.

2. ***Создание широкого и разнообразного спектра специальных образовательных услуг.*** Специальное образование является частью системы общего (массового) образования, которая под воздействием новых социально-политических и социально-экономических причин претерпела за последние годы значительные изменения – от безвариативности к широкому разнообразию как по форме, так и по содержанию. В связи с этим по-особому встала проблема обоснования многоуровневой и дифференцированной системы специального обучения.

3. Поиск новых организационных форм обучения связан с введением интегрированного (совместного) обучения, которое направлено не на сегрегацию (изоляцию) одной части общества от другой, а на консолидацию, создание единого общества людей с разными типами развития, особенностями и потребностями. Ныне мы можем говорить и о новой организационной форме – *инклюзивном образовании* (к 2015/2016 учебному году разработаны 14 экспериментальных учебных планов, которые утверждены Министром образования, и с этого же года работают 14 классов инклюзивного образования (инклюзивных классов)).

4. Индивидуализация программ коррекционного воздействия (обучения, воспитания и развития). Решение этой проблемы осуществляется под девизом «Каждому ребенку – своя программа развития», и оно стало возможным только в условиях гуманизации системы образования.

Репозиторий ВГУ

5. Разработка и внедрение новых информационных технологий – проблема, вызванная современным уровнем развития науки и техники. Компьютерные технологии, современные средства связи, создание аппаратуры на цифровой основе и технологии *digital* не только активно входят в жизнь людей интеллектуальных профессий, но и эффективно работают в системе коррекционно-реабилитационного процесса. Новые информационные технологии успешно могут компенсировать утраченное зрение, слух, двигательные и другие функции.

6. Совершенствование системы профессионально-трудовой подготовки. Эта проблема может быть отнесена к разряду вечных, так как она существовала во все времена, но никогда она не была такой острой, как сейчас, в условиях роста конкуренции и появившейся безработицы. Тем не менее, есть целый ряд позитивных примеров ее решения, когда акцент делается на интеллектуализацию рабочих профессий, уход от подготовки кадров для крупных предприятий и переориентацию на обучение ремеслам, народным промыслам, изучение рынка труда и сбыта.

7. Коррекционное обучение детей со сложной структурой дефекта хотя и имеет глубокие исторические корни, но прежде осуществлялось только в единичных случаях. До недавнего времени большинство детей с резко ограниченными возможностями входило в так называемую «необучаемую» группу, включавшую примерно 2/3 всех детей с нарушениями развития. Когда от этой практики отказались, то увидели, что решение этой проблемы фактически следует начинать чуть ли не с нуля: разрабатывать содержание, формы, методы и приемы обучения и воспитания.

8. Лингвосемантическая проблема сводится к правильному использованию терминологии. Она имеет несколько аспектов: научный, практический, межнациональный, межведомственный и нравственный. Одним из препятствий во взаимопонимании специалистов одной области, но разных стран, либо специалистов разных областей внутри одной страны является различное толкование одних и тех же понятий и терминов. Многие термины из научной лексики перешли в бытовую и зачастую используются как оскорбления. Суть этой проблемы составляют перспективы развития и конвергенции понятийного аппарата данной теоретико-практической области знаний.

9. Создание системы непрерывного образования для кадров в общих чертах осуществляется в рамках программы ЮНЕСКО «Образование для жизни, а не на всю жизнь».

4. Структура системы специального образования. В соответствии с Кодексом *структура* системы специального образования включает:

1) участников образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования;
2) образовательные программы специального образования;
3) учреждения специального образования;

Репозиторий ВГУ

4) иные учреждения образования, реализующие образовательные программы специального образования;

5) иные организации, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, реализующие образовательные программы специального образования;

6) индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, реализующих образовательные программы специального образования;

7) государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы специального образования;

8) республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, местные исполнительные и распорядительные органы, иные организации и физических лиц в пределах их полномочий в сфере специального образования.

5. Формы организации и получения специального образования. Специальное образование включает в себя создание специальных условий (на уровнях дошкольного, общего среднего образования) с учетом особенностей психофизического развития детей с ОПФР и коррекцию имеющихся у них физических и (или) психических нарушений.

Специальные условия для получения специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования – обучение и воспитание с организацией педагогической, медицинской, социальной и иных видов помощи, без которых невозможно или затруднено освоение содержания образовательных программ специального образования, в том числе с использованием технических средств социальной реабилитации, учебных планов специального образования и программ специального образования, учебников и учебных пособий специального образования, специальных методик обучения, созданием адаптивной образовательной среды.

Специальные учреждения образования открываются для лиц с: интеллектуальной недостаточностью; нарушениями речи; нарушением слуха; нарушениями зрения; нарушениями психического развития (трудностями в обучении); нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Для детей с эмоциональными нарушениями (аутизмом, синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ)) и девиантным поведением специальных учебных учреждений в нашей стране не существует.

Учреждения специального образования могут быть следующих ***видов:***1) специальное дошкольное учреждение (специальный ясли-сад, специальный детский сад, республиканский центр для детей дошкольного возраста с нарушением слуха); 2) специальная общеобразовательная школа

Репозиторий ВГУ

(специальная общеобразовательная школа-интернат); 3) вспомогательная школа (вспомогательная школа-интернат); 4) центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР); 5) иное учреждение специального образования.

Специальная школа является типом учебного учреждения, в котором обучаются дети, имеющие различные психофизические нарушения. Образовательный процесс носит коррекционно-развивающую направленность и способствует формированию компенсаторных способностей, развитию личности учащихся, их социальной адаптации и интеграции в общество. В школе осуществляется лечебно-восстановительный процесс (углубленный медицинский осмотр два раза в год, консультации у специалистов, выполнение лечебных рекомендаций и др.).

Срок обучения лиц с ОПФР определяется характером, степенью выраженности физических и (или) психических нарушений, возможностью освоения учебной программы. Все специальные общеобразовательные школы (классы), кроме вспомогательных, дают цензовое образование, которое обеспечивает формирование базового объема знаний и оказание коррекционной помощи и поддержки.

С 1992 года широкое распространение в Республике Беларусь получил новый многофункциональный тип учреждения – ***ЦКРОиР.*** ЦКРОиР обеспечивает создание комплексной системы психолого-медико-педагогической помощи лицам с ОПФР (в том числе и оказания ранней комплексной помощи детям в возрасте до трех лет). В структуре ЦКРОиР создается психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) для проведения психолого-медико-педагогического обследования детей с ОПФР.

Учебный план ЦКРОиР обеспечивает получение специального образования детьми с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. В ЦКРОиР образовательный процесс нацелен на формирование у детей способов деятельности и средств коммуникации, развитие сенсорных представлений, расширения практического жизненного опыта с целью приспособления к жизни в масштабах возможностей каждого. Учащиеся усваивают программный материал (I–IX класс) на уровне своих возможностей и переводятся в следующий класс. Оценка результатов учебной деятельности осуществляется с использованием безотметочного оценивания.

Разновидностью учреждений по оказанию квалифицированных услуг детям с ОПФР являются ***пункты коррекционно-педагогической помощи (ПКПП)***. ПКПП создаются в учреждениях, обеспечивающих получение дошкольного, общего базового, общего среднего образования, для оказания своевременной квалифицированной коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР, имеющим стойкие или временные трудности в освоении учебных программ. В зависимости от характера нарушения развития на пункте могут быть сформированы группы для детей с нарушениями речи, слуха, зрения, с трудностями в обучении, с интеллектуальной недостаточностью и другими особенностями психофизического развития.

Репозиторий ВГУ

6. Принципы специального образования. ***Принципами*** построения системы специального образования являются: государственный характер; общедоступность образования; приоритет общечеловеческих ценностей; опора на наследие национальной культуры; адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся; коррекционно-компенсаторная направленность учебно-воспитательного процесса; личностно-ценностная ориентация в обучении и воспитании; преемственность в работе всех звеньев образования.

В основе организации и реализации специального образования положен ряд общепедагогических и специфических принципов. Так, среди ***общепедагогических*** наиболее значимыми являются ***принципы:*** 1) *профессиональной компетентности* (знание педагогом особенностей развития ребенка с ОПФР и умение их применять в решении практических задач); 2) *целенаправленности педагогического процесса* (в ходе обучения происходит соотнесение существующего уровня развития ребенка с проектируемым эталоном, что создает основу для формирования образовательной программы); 3) *культуросообразности* (педагог является для ребенка с ОПФР транслятором культурного опыта в доступных для ребенка формах); 4) *гуманистической направленности педагогического процесса* (необходимость гармонического сочетания целей общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности); 5) *уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему* (педагогические требования должны предъявляться с надеждой на успех, с искренней заинтересованностью в судьбе ребенка); 6) *опоры на положительное в ребенке, на сильные стороны его личности* (гуманное, уважительное отношение к ребенку, педагогическая прозорливость и др.); 7) *сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе* (превращение ребенка из объекта в субъект педагогической деятельности); 8) *сочетания прямых и параллельных педагогических действий* (оптимизирует педагогический процесс, создает поле дополнительного педагогического влияния).

Среди ***специфических принципов*** можно назвать принципы: 1) *ранней педагогической помощи* (сокращение сроков между выявлением у ребенка нарушения и началом его обучения); 2) *педагогического оптимизма* (знания о потенциальных возможностях детей с ОПФР и вера в успешность обучения); 3) *коррекционно-компенсирующей направленности образования* (коррекционная работа, направленная на исправление или ослабление нарушения психофизического развития, создает дополнительные возможности для компенсации); 4) *социально-адаптирующей направленности образования* (минимизация «социального вывиха», психологическая и социокультурная готовность к жизни в обществе); 5) *деятельностного подхода в обучении и воспитании* (специфическим компенсаторным средством развития ребенка с ОПФР является предметно-практическая деятельность); 6) *дифференцированного и индивидуального подхода* (изучение

Репозиторий БГУ

и опора на индивидуальные особенности ребенка, подбор адекватных специфических приемов и способов обучения и воспитания; отбор содержания учебного материала и организация учебно-коррекционной работы, ее темпа, объема, сложности, методов и приемов работы, форм и способов контроля и мотивации учения); 7) *необходимости специального педагогического руководства* (организация учебно-познавательной деятельности при активном участии специалистов) [146].

7. Критерии качества специального образования. *Качество специального образования* показывает взаимосвязь и *единство качества процесса* образования, отражающего его развитость и интенсивность, и *качество результата*, зафиксированного в соответствующих категориях развития участников этого процесса [62; 160].

Оценка качества специального образования предполагает определение критериев и показателей самого качества, т. е. необходимо определить индикаторы, позволяющие произвести собственно оценку качества образования. Такими индикаторами можно считать: *критерии* – интегральные признаки, позволяющие различать, судить и определять соответствие чему-либо; *показатели* – количественное и качественное выражение критериев.

По мнению ряда авторов, *критериями* качества специального образования являются: *качество педагогических условий образовательного процесса*, отвечающих требованиям адаптивности; сам *процесс обучения, воспитания, коррекции и развития*, соответствующий требованиям гуманизации и гуманитаризации; *качество результатов* специального образования (коррекционная ориентированность, поддерживающий и деятельностный характер, практическая и просоциальная направленность) [62].

8. Условия и механизмы обеспечения качества специального образования. Среди основных педагогических ***условий*** эффективной организации обучения ребенка с ОПФР исследователи называют [46]: 1) создание ситуации успеха; 2) учет эмоционального состояния и поддержание положительной эмоциональной основы обучения; 3) предупреждение переутомления ребенка во время занятий и др. Важным условием обеспечения качества специального образования является квалификация педагогических кадров, нацеленность педагогического коллектива не столько на формирование академических знаний, сколько на развитие способности жить и адаптироваться в быстро меняющемся мире.

Качество условий педагогического процесса отражаются в целеполагании, дидактическом обеспечении учебного процесса, его соответствии требованиям коррекционной направленности. Эти педагогические условия могут быть как внешними, так и внутренними. Под ***внешними условиями*** понимают комплекс действий, направленных на: 1) создание необходимого комфорта в учебном заведении, адекватных для ребенка условий; 2) обеспечение необходимыми учебниками, учебными, методическими и дидак-

Репозиторий ВГУ

тическими материалами, средствами обучения как учащихся, так и учителей. Содержание программ обучения должно носить дифференцированный характер и тем самым быть доступным для всех детей.

Создание ***внутренних условий*** предполагает: 1) осуществление коррекционной направленности всего учебного процесса; 2) формирование учебной деятельности ученика; 3) помощь ребенку в формировании стиля построения взаимодействия и поведения.

Одним из направлений повышения качества специального образования, по мнению ряда исследователей, является использование здоровьесберегающих (психосберегающих) технологий [17].

Механизмы обеспечения качества интегрированного обучения и воспитания: 1) подготовка позитивного общественного мнения, педагогических коллективов, родителей к образовательной интеграции; 2) обеспечение необходимого адаптивного образовательного пространства с учетом особенностей детей с ОПФР; 3) организация и осуществление специального коррекционно-образовательного процесса, направленного на преодоление адаптивного кризиса и налаживание положительных межличностных отношений в группе сверстников (важным в этой работе является создание ситуации успеха); 4) организация учебно-познавательной деятельности детей с ОПФР в соответствии с их возможностями; 5) формирование профессионально-педагогической готовности педагогов к работе в условиях интегрированных учебных заведений.

Основными ***механизмами*** обеспечения качества специального образования являются *качество:* 1) учебно-программной документации; 2) учебных и учебно-методических материалов; 3) адекватное использование образовательных и воспитательных технологий; 4) профессиональной подготовки специалистов-дефектологов и др.

Вопросы и задания

1. Каковы основные принципы специального образования?
2. Охарактеризуйте актуальные проблемы коррекционной педагогики и специального образования
3. Расскажите о структуре системы специального образования
4. Охарактеризуйте формы организации и получения специального образования
5. Какие нормативно-правовые документы регламентируют образование детей с ОПФР?
6. Проанализируйте Положение о пункте коррекционно-педагогической помощи (организация, содержание, ведение документации, показания и противопоказания к приему и др.).
7. Соберите данные об организации специального образования лиц с ОПФР в своем городе или районе.

Репозиторий ВГУ

Тема 3. Понятие интегрированного обучения и воспитания

Следует вести всех вместе, пока могут идти вместе, чтобы все взаимно оживляли, подстрекали, изощряли друг друга.

Я.А. Коменский

Вопросы:

1. Исторический опыт организации и внедрения практики интегрированного и инклюзивного образования в национальных системах образования разных стран.

2. Цель, задачи и условия успешной реализации образовательной интеграции.

3. Основная идея и принцип интегративной педагогики. Концепция нормализации.

4. Преимущества и недостатки идеи интеграции.

5. Методологические основы интегрированного обучения и воспитания.

6. Формы, виды и типы интеграции.

7. Характеристика классов интегрированного обучения и воспитания Учебные планы классов интегрированного обучения и воспитания.

8. Организация образовательного процесса в специальных и интегрированных классах.

9. Содержание работы общеобразовательного учреждения при организации интегрированного обучения и воспитания.

10. Сроки получения образования для учащихся с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания.

11. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР, обучающихся в условиях интегрированного обучения и воспитания.

12. Готовность к интеграции и сформированность компетенций детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания.

1. Исторический опыт организации и внедрения практики интегрированного и инклюзивного образования в национальных системах образования разных стран. В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и применялся первоначально преимущественно в США к проблемам расовых, этнических меньшинств, позднее – к детям эмигрантов и лишь в последние десятилетия (с 60-х годов XX в.) термин вошел в речевой оборот на Европейском континенте и стал применяться в контексте проблем лиц с ограниченными возможностями (инвалидов) [90; 92; 102].

В истории педагогики возникновение *феномена совместного обучения* (именно так, а не «интеграция» он назывался сначала) обычных детей и детей с проблемами в развитии (XIX в.) было подготовлено внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей И.Г. Песта-

Репозиторий ВГУ

лоцци (1746–1827). В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность (Франция, Германия, Австрия и др.) приводила целый ряд аргументов: возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как для детей этой категории было крайне мало специальных учреждений; возможность использования воспитательного потенциала семьи, который исключается при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната (В.А. Егер); возможность сделать общедоступными особые, весьма эффективные способы и приемы, применяемые в практике обучения детей с отклонениями в развитии, которые нередко оставались семейной, коммерческой тайной учредителя той или иной частной школы-интерната для детей с нарушенным развитием (S.L. Ellger-Ruettgardt, 2008). Обучение детей с нарушением в развитии в условиях народной школы рассматривалось как возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы. Руководители учительских семинарий видели возможность повышения качества методической подготовки учителей народной школы за счет овладения ими специфическими технологиями обучения детей с нарушениями в развитии. Предполагалось, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. Опыт такой подготовки известен в прусской провинции Саксония. При школах-интернатах (институтах) для глухих детей в г. Эрфурте и Хальберштадте, позднее – в г. Магдебурге и Вайсенфельсе (Германия) были открыты учительские семинары, где только за 2 года (1832–1834) было подготовлено более 100 семинаристов, которые могли работать также и с детьми с проблемами в развитии (S.L. Ellger-Ruettgardt, 2008) [90; 92; 102].

Известны многочисленные факты включения детей с нарушением умственного развития в массовую народную школу (школы для бедных) на территории европейских стран. Во Франции широко известен был опыт А.Бланше, организовавшего при поддержке министерства образования успешное обучение детей с нарушениями в развитии в народной школе (Н.М.Лаговский).

Практика совместного обучения была возможна до тех пор, пока не введен был обязательный всеобуч и жесткий образовательный ценз. Постепенное введение в странах Европы в XIX в. законов об обязательном начальном обучении уже с 40–50-х гг. ведет к увеличению числа элементарных школ и переполнению классов в них (в классе обычно насчитывалось более 80 человек). Такие условия обучения для детей с образовательными затруднениями, с умственной отсталостью, глухих, слепых становятся неприемлемыми. Поэтому все чаще детей, не справляющихся с обязательной программой и имеющих нарушения в развитии, либо направляют

Репозиторий ВГУ

в добавочные классы, создаваемые в этой же школе, либо переводят в открываемые для этого специальные школы (интернаты), рассматривая такую форму организации обучения этой категории учащихся как более прогрессивную, щадящую, и, одновременно, освобождающую массовую цензовую школу от обязанности заниматься трудными детьми. Пионерами отдельного от массовой системы образования обучения детей с нарушениями в развитии выступают в XIX в. скандинавские страны.

Затем почти на сто лет (вторая половина XIX – вторая половина XX в.) педагогика забывает о совместном обучении. Мировая система образования за этот период выстраивает изолированную подсистему в своей структуре – национальные системы специального образования для большинства категорий детей с ограниченными возможностями, обеспечивая дифференцированное и отдельное от массовой системы образования обучение и воспитание детей указанной выше категории.

Современная форма интеграции появляется впервые за рубежом лишь во второй половине XX в. Технологическая и информационная революции XX в. в сочетании с либерально-демократическими реформами 70-х годов способствовали экономическому подъему, проникновению в педагогику, как общую, так и специальную, гуманистических идей, инновационных теорий и технологий, в том числе внедрению и реализации теории и практики интерактивного и экологического подходов в образовании.

Ключевую роль в интеграционных процессах сыграла *концепция «нормализации».* В 1970-е гг. в Швеции Глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье вводят понятие ***«нормализация»*** [183]. Основополагающим *принципом нормализации* является положение о праве людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к нормальным [180]. Данная концепция была принята и дополнительно проработана в США, Канаде, а затем в ряде других стран. Она определила политику в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья на последующие 15–20 лет. Так, в США В. Вольфенсбергер предложил альтернативный вариант интерпретации термина «нормализация». Разделяя точку зрения Б. Нирье, о необходимости разработки социальных программ и услуг, способствующих успешной адаптации детей с ограниченными возможностями в общество, В. Вольфенсбергер вводит понятие «валоризация социальной роли», чтобы подчеркнуть право всех людей оценивать людей одинаково, то есть он открыто заявляет о нормализации людей через выявление, формирование и поддержание нормативных умений и навыков [180]. Такое понимание нормализации Б. Нирье считал ошибочным, так как нормализация не является синонимом нормальности и не означает, что люди должны быть нормализованы. Модель нормализации в целом предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом, но не

Репозиторий ВГУ

учитывала широкого спектра индивидуальных отличий в обществе и неизбежно вызывала вопрос о критериях нормы [183].

Таким образом, одной из составных частей нормализации стало интегрированное (позднее – инклюзивное) образование. Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии позволили создавать для реализации интегрированного (инклюзивного) образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять информационные и иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни. Уже с 60-х гг. XX в. начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно в европейских странах (Скандинавские страны), в США, Японии. Если в Скандинавии интеграция начинает реализоваться, в основном, нормативным и практическим путем, то в США ее реализации предшествуют педагогические поиски и эксперименты.

В США в 1970 г. американец E.N. Deno предлагает концепцию, которая получает название «Модель «Каскад» [182]. Под «каскадом» понимается система поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из ***«общего потока» («mainstream»).*** В 1975 г. США ставит интеграцию в своей стране на правовую основу принятием закона 94-142 «mainstreaming», согласно которому каждый особый ребенок от 3 до 21 года имеет право на выбор наиболее оптимальной для него формы школьного обучения. В рамках концепции интеграции изменилось отношение к самому понятию «ущербности». Если раньше предполагалось выявление и отделение от общего потока «особой группы» учащихся, то после принятия закона была поставлена задача определения дополнительных потребностей некоторых детей в образовании, которые необходимо учитывать при составлении учебных планов. В США разработка индивидуальных программ для такой категории детей включало выбор модели интеграции, постановку краткосрочных и перспективных учебных целей, определение средств и методов их достижения. Помимо учителей, психологов и терапевтов, в этой работе участвовали родители, а к реализации программ дополнительно привлекаются советники по воспитанию, студенты педагогических вузов.

Однако введение в 70-е – нач. 80-х гг. XX в. интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США привело к появлению целого ряда трудностей и проблем. Как показывают проведенные в то время исследования в учительской среде, одной из существенных проблем стала неготовность учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Подобная картина стала довольно типичной и для многих европейских стран, обратившихся

Репозиторий ВГУ

во второй половине XX в. к реализации интеграционных идей в образовании. Стало понятно, что программа нормализации и интегрированного обучения не может быть внедрена за один день, методом административных решений и простым переводом детей с особыми образовательными потребностями из специальной школы в массовую. Необходима значительная и длительная, предваряющая приход детей с ограниченными возможностями в массовую школу, организационно-методическая работа, предполагающая соответствующую подготовку массового учителя, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подходов, способов, приемов, таких дидактических сред, которые позволяли бы участвовать всем детям в полной мере их возможностей в учебном процессе в соответствии с их особенностями и потребностями совместно, в общем для всех образовательном пространстве. Нужны также четкие представления об источниках и размерах финансирования интегрированного обучения, о способах контроля соблюдения прав каждого ребенка на полноценное образование.

В Европе (1960 по 1980 гг.) шла огромная социально-педагогическая работа по осмыслению и освоению педагогами, родителями, всем населением интеграции. Интеграция росла «снизу», инициируемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным социальным и экономическим развитием страны. И лишь тогда, когда страна в целом практически и нравственно освоила феномен интеграции (потребовалось около 20 лет), он стал узаконенной реальностью [87; 90].

В *Великобритании* официально процесс интеграции начался с принятия в 1983 году Положения о специальных образовательных потребностях – Statement of Special Educational Needs. В стране интеграция носит двусторонний характер и осуществляется различными путями. При интеграции учащихся учитывается возрастной принцип: дети-инвалиды до 12 лет общаются с учащимися начальной школы, от 12 до 19 лет – с учащимися средней школы. Широко практикуются так называемые интегративные уроки (музыка, танцы, домоводство, ремесла, физические, творческие, общественные виды деятельности).

В *Швеции* интегрированное обучение преимущественно приняло форму «интеграции учебной базы» (физическая интеграция), при которой специальным школам отводятся классные комнаты в помещениях обычных школ.

В *Германии* интегрированное обучение в начальной школе представлено несколькими моделями: интегрированный класс, кооперированный класс, стимулирующий класс, класс с постоянной опекой учителя-дефектолога. В интегрированных классах широко используются индивидуальные учебные планы, практикуется индивидуальная опека, общение организуется в рамках школьной жизни. В кооперированных классах процесс обучения частично проходит совместно и дополняется общением. В сти-

Репозиторий ВГУ

мулирующих классах общие учебные планы подкрепляются специальными программами. При четвертой модели процесс обучения интегрированного ребенка строго индивидуализирован.

В *Италии* процесс интеграции начался на рубеже 60-х и 70-х гг. в недрах общественного движения «Демократическая психиатрия», целями которого были достижение прогрессивных изменений в психиатрических лечебных учреждениях, отмена социального обособления и изоляции социально неопасных лиц с нарушенной психикой.

Необходимость сфокусировать внимание на организационных, методических и дидактических преобразованиях в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привело к смене (уточнению) терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США в 80-е годы XX в. нового термина, обозначающего ситуацию активного участия каждого ученика в совместном обучении: ***inclusion*** – включение, который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам. Так, в 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход термин ***«инклюзия»*** и провозглашает ***принцип инклюзивного образования.*** Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере *перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей* ***всех*** *детей.*

Между тем к началу XXI в. за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями (инвалидов), за или против которой выступает общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к которой и те, и другие члены общества имеют право свободного выбора (E.E. Kobi, 1983, 1999). Интеграция как форма социального бытия предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера. В педагогическом понимании интеграция означает, что все дети учатся, работают, играют вместе, с учетом специфических возможностей и потребностей каждого, в общем содержательном и коммуникативном про-

Репозиторий ВГУ

странстве. При этом детям и подросткам с ограниченными возможностями в совместном образовательном процессе создаются условия для их активного участия во всех составляющих этого процесса, содействующие тем самым их развитию и образованию.

В СССР одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский (1896–1934), который указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он отмечал, что при всех достоинствах специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь, развивает у него навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л.С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, поэтому широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования [15].

Как указывает Н.М. Назарова [102] в СССР идея интегрированного обучения не нашла поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента она длительное время является предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР(70-е гг. – Э.И. Леонгард под руководством проф. Ф.Ф. Рау; далее – там же с 80-х гг. и по настоящее время – коллектив исследователей под руководством Н.Д. Шматко). С начала 90-х годов XX в. ряд образовательных учреждений в России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) начинает работу в режиме интеграции, однако системного внедрения инклюзивного образования и превращения его повседневную реальность каждого образовательного учреждения в России не произошло до настоящего времени. В подавляющем большинстве случаев инициатива в продвижении интеграционных идей принадлежит представителям специальной педагогики.

В соответствии с Кодексом ***интегрированное обучение и воспитание*** *– это организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с ОПФР осуществляются одновременно с лицами, не относящимися к лицам с ОПФР.*

Необходимым условием организации интегрированного обучения и воспитания является обеспечение положительных межличностных отношений участников образовательного процесса, создание адаптивного образовательного пространства, позволяющего удовлетворять особые образовательные потребности детей с ОПФР [60; 63-66].

Репозиторий ВГУ

2. Цель, задачи и условия успешной реализации образовательной интеграции. ***Цель интегрированного обучения:*** способствовать успешной социализации учащихся с ОПФР. ***Задачи интегрированного обучения*** [58]: 1) освоение содержания образовательной программы специального образования лицами с ОПФР в соответствии с образовательными стандартами специального образования; 2) исправление и (или) ослабление имеющихся у обучающихся физических и (или) психических нарушений; 3) обеспечение социально-психологической поддержки обучающимся и оказание им психологической помощи; 4) создание специальных условий для получения специального образования обучающимися с учетом особенностей их психофизического развития; 5) формирование и развитие способности к профессиональному самоопределению; 6) формирование позитивно ориентированной личности; 7) профилактика девиантного поведения у учащихся с ОПФР.

По мнению белорусских авторов А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской [60; 63-66] ***основными задачами,*** которые призвана решать образовательная интеграция: 1) упреждение и преодоление трудностей, возникающих в процессе совместной учебной деятельности и общения; 2) смягчение отрицательных проявлений когнитивного кризиса детей, эмоционального неблагополучия детей с ограниченными возможностями посредством осознания остальными детьми их трудностей и проблем; 3) смягчение кризиса взаимоотношений посредством обучения учащихся конструктивным формам взаимодействия; 4) создание атмосферы терпимости друг к другу, развитие стремления к сотрудничеству.

Успешная ***реализация интегрированного обучения***, как отмечает Н.М. Назарова, возможна при соблюдении следующих ***условий:*** 1) демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности; 2) финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в структуре массовой общеобразовательной школы; 3) ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования; 4) готовность общества в целом к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности [146].

Базисные условия качественного интегрированного обучения: 1) удовлетворенность субъектов учебно-воспитательного процесса его результатами; 2) практико-ориентированный характер предметных знаний и их тесная связь с жизнью; 3) формирование способов жизнедеятельности, что требует особого внимания к включению учащихся в социальное взаимодействие; 4) построение обучения с учетом своеобразия приема, перера-

Репозиторий ВГУ

ботки и использования учебной информации (преодоление вербализма, выделение существенного и главного и др.); 5) коммуникативная направленность уроков, формирование коммуникативной компетентности; 6) проведение специальных учебных занятий по исправлению или ослаблению имеющихся у детей нарушений.

При ***оценке эффективности*** интегрированного обучения и воспитания, исследователи предлагают учитывать успешность овладения образовательной программой детьми с ОПФР, характер межличностных отношений, складывающихся в классе (группе), характер активности и ведущей деятельности детей с ОПФР, участие родителей в процессе сопровождения ребенка в ОПФР.

3. Основная идея и принцип интегративной педагогики. Концепция нормализации. ***Основная идея интегративной педагогики***: от интеграции в школе – к интеграции в обществе. Совместное обучение не только призвано гарантировать право ребенка с ОПФР не быть изолированным от основной массы (Закон о правах ребенка РБ, статья 27 [40]), но и обеспечить ему возможность посещать ту школу, которую он посещал бы, если бы был здоров.

Основной принцип интегративной педагогики – как можно меньше внешней и как можно больше внутренней дифференциации. Кроме этого исследователи выделяют и другие ***принципы:*** 1) равных прав и возможностей в получении образования; 2) коррекции отношений (необходимость создания специальных условий в налаживании связей с социумом), включающий аспект толерантной диалогичности отношений; 3) ранней диагностики и коррекции нарушений; 4) обоснованного отбора детей с ОПФР для интегрированного обучения и воспитания; 5) обязательной коррекционной помощи каждому ребенку с ОПФР, интегрированному в общеобразовательное пространство; 6) сопровождения (помощь и поддержка всех участников педагогического процесса); 7) аксиологический (ценностный) принцип (ценность человека в его инаковости, самобытности, неповторимости); 8) коррекционной направленности обучения.

Образовательная интеграция призвана решать задачи взаимосвязи и взаимопроникновения общего и специального образования, развития и коррекции, дифференциации и индивидуализации, интеграции и социализации учащихся с особенностями психофизического развития.

Интеграция основывается на ***концепции «нормализации»*** (Н. Бенк-Миккельсон, 1959; Б. Нирье, 1968), в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Идеи нормализации реализуются в следующих направлениях: 1) нормальный дневной ритм; 2) нормальный недельный ритм; 3) нормальный годовой ритм; 4) естественный жизненный путь (стадии

Репозиторий ВГУ

жизни); 5) уважение потребностей; 6) соответствующий контакт между полами; 7) нормальный экономический стандарт; 8) стандарты обстановки.

Основные *положения концепции нормализации* следующие: 1) ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые для всех детей потребности, главная из которых – потребность в любви и обстановке, стимулирующей его развитие; 2) ребенок с особенностями развития есть, в первую очередь, ребенок, и он должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к нормальной; 3) лучшим местом для ребенка является родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особенностями развития воспитывались в семьях; 4) учиться могут все дети, и каждому ребенку, какими бы тяжелыми ни были нарушения его развития, должна быть предоставлена возможность получить образование [183].

4. Преимущества и недостатки идеи интеграции. В истории обсуждения проблем интегрированного обучения высказывались, как положительные, так и отрицательные характеристики совместного обучения.

Сторонники совместного обучения выделяют такие его положительные моменты: стимулирующее воздействие более способных одноклассников; наличие широкого диапазона ознакомления с жизнью; развитие навыков общения и нестандартного мышления; возможность проявления гуманности, сочувствия, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях, что является эффективным средством нравственного воспитания; снижение опасности возникновения снобизма у преуспевающих детей в условиях подчеркивания их исключительности; исчезновение страха у здоровых, нормально развивающихся школьников перед возможной инвалидностью.

Противники идеи интеграции выдвигают следующие аргументы: неоднородность состава класса наносит ущерб хорошо успевающим учащимся, лишая их возможности продвигаться в обучении более быстрыми темпами, замедляя рост способных учеников; дети с проблемами находятся в невыгодных и несправедливых условиях конкуренции, они не получают необходимого внимания; учителя стоят перед неразрешимой нравственной проблемой: кого обделить вниманием, заботой и временем; стране нужны граждане, обладающие интеллектуальным потенциалом.

Принятие интеграции каждым человеком – это длительный процесс воспитания всего общества, выращивание с раннего детства нового поколения, для которого интеграция станет частью мировоззрения. Ключевым моментом этой точки зрения, по мнению ряда авторов, должна стать убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями не приспосабливаются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает.

Репозиторий ВГУ

5. Методологические основы интегрированного обучения и воспитания. Методологическую основу концепции интеграции ребенка с ОПФР составляют сформулированные Л. С. Выготским положения о (об): 1) роли культурно-исторического опыта, накопленного человечеством и влияющего на ход развития, обучения и воспитания ребенка; 2) общих закономерностях психического развития обычных детей и детей с ОПФР; 3) общих закономерностях психического дизонтогенеза (независимо от формы его проявления); 4) сензитивных периодах в развитии психики ребенка; 5) единстве биологического и социального в развитии ребенка; 6) роли обучения в развитии ребенка и существовании «зоны ближайшего развития»; 7) коррекционной направленности обучения на основе расширения «зоны ближайшего развития» в условиях депривации; 8) компенсаторных возможностях и преимущественной коррекции вторичных нарушений при целенаправленном специальном образовании; 9) учете социальной ситуации развития [15].

В современной педагогической науке методологической концепцией интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР принято считать *системный подход*, в основу которого положена идея универсальности и целостности связей явлений. Системный подход и интеграция в основе своей имеют целостность, которая отражает внутреннюю взаимосвязь составляющих подсистем единой системы. Системный подход раскрывает взаимосвязь и возможности взаимодействия систем общего и специального образования на всех уровнях образования (в вертикальном отношении), а также организации, методики, содержания обучения и воспитания.

Системный подход находит свое отражение в исследовании Е.А. Ямбурга («Школа для всех») и др. Автор опирается на понятие «адаптивная школа», которая имеет дело со всем «букетом» – от одаренных до тяжелых, проблемных детей [177].

Положение о самоэффективности – вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации – составляет содержание концепции ситуации успеха. Для психического здоровья и хорошего самочувствия важны не столько объективные результаты сами по себе, сколько их интерпретация конкретным человеком и ожидания успеха, положительных результатов собственных действий [177]. В практике обучения и воспитания детей с ОПФР концепция ситуации успеха лежит в основе определения стратегии взаимоотношений педагога и ребенка, созданию эмоционального фона взаимодействия, а также работы по формированию социально одобряемых форм и моделей поведения.

6. Формы, виды и типы интеграции. *Основные виды интеграции: социальная* и *образовательная.* Некоторые ученые выделяют еще и *физическую* (нахождение в одном помещении) интеграцию, *функциональную* (деятельностную: предметно-пространственное объединение) и *социо-*

Репозиторий ВГУ

этальную (включенную: полное снятие социальной дистанции, равноправное партнерство в деятельности).

Социальная интеграция предполагает «вхождение» ребенка с ОПФР в систему социальных отношений определенного общества на основе усвоения социального опыта с учетом особенностей ребенка. Проблемы социальной интеграции детей с ОПФР обусловлены как особенностями, связанными с нарушениями развития, так и недостаточным совершенством самого общества, которое в силу сложившихся взглядов, традиций, отношений становится трудно доступным для ребенка-инвалида. Важнейшим условием социальной интеграции является подготовка общества к принятию лиц с ОПФР, предполагающая формирование необходимой нормативно-правовой и законодательной базы, регламентирующей благоприятные условия для интеграции, формирование позитивного отношения здоровых граждан к лицам с ОПФР, развитие и преобразование среды для комфортного самочувствия последних.

Педагогическая (образовательная) интеграция предполагает различные модели совместного обучения детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников и рассматривается как средство социальной реабилитации. Образовательная интеграция, как отмечает Коноплева А. Н., предполагает такую организацию совместного обучения, при которой обеспечивается комплекс условий, необходимых для приобретения учащимися опыта положительного социального взаимодействия. Важной дидактической позицией учителя в условиях образовательной интеграции является признание, что «все дети разные». Ученик не сравнивается с другим учащимся или взрослыми, а при признании его уникальной индивидуальности, определяются его субъективные личностные и учебные продвижения и успех их [60; 63-66].

Формы интеграции: интернальная, экстернальная и комбинированная. Интернальная интеграция имеет место внутри системы специального образования. Примером интернальной интеграции может служить совместное обучение глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих, детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и с тяжелыми речевыми нарушениями и др. *Экстернальная* предполагает взаимодействие специального и массового образования. При *комбинированной* интеграции дети, близкие по своему психическому развитию к возрастной норме, по 1-2 человека воспитываются в массовых классах [11].

Т.В. Фуряева выделяет 4 типа интеграции: *физическая* (нахождение детей в одном помещении как следствие сокращения дистанции между детскими мирами), *функциональная* (характерно предметно-пространственное объединение, сопровождающиеся организацией предметного взаимодействия), *социальная* (характерно предметно-пространственное объединение, сопровождающиеся организацией межличностных контактов), *социоэтальная* (полное снятие социальной дис-

Репозиторий ВГУ

танции, равноправное партнерство в деятельности, субъектно-субъектные отношения детей в общей группе) [162].

В Республике Беларусь ***организационными формами интегрированного обучения и воспитания*** являются: *специальная группа, группа интегрированного обучения и воспитания, специальный класс, класс интегрированного обучения и воспитания.*

Интегрированное обучение и воспитание организуется для следующих групп детей: с интеллектуальной недостаточностью; с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); с тяжелыми нарушениями речи; с нарушениями зрения; с нарушением слуха; с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

7. Характеристика классов интегрированного обучения и воспитания. Учебные планы классов интегрированного обучения и воспитания.

Выделяют ***классы интегрированного обучения и воспитания: полной наполняемости; неполной наполняемости.***

Количество учащихся с ОПФР в классах интегрированнного обучения <u>полной наполняемости.</u> Наполняемость классов интегрированного обучения и воспитания не должна превышать 20 учащихся, из них:

не более трех лиц с ОПФР нарушениями однородного характера – *при обучении и воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью, или неслышащих детей, или незрячих детей, или детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием);*

не более шести лиц с ОПФР с нарушениями однородного характера*: слабослышащих детей, или слабовидящих детей, или детей с ТНР, или детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);*

не более четырех лиц с ОПФР с разными (не более двух) нарушениями развития *(Кодекс, Гл.57, ст.268, п.14.1-14.3).*

Например, образовательный процесс при реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования и образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью осуществляют учитель-дефектолог по предметам базового компонента (русский язык, математика, белорусский язык). Учитель-дефектолог проводит занятия в отдельном, оснащенном необходимым учебно-методическим оборудованием, кабинете с 3-6 учащимися с ОПФР.

Класс интегрированного обучения и воспитания <u>неполной наполняемости</u> открывается при наличии меньшего количества детей с ОПФР, чем определено для интегрированного класса полной наполняемости (может открываться даже при наличии одного ребенка с ОПФР). *Например,* в классе интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости образовательный процесс при реализации образовательной программы

Репозиторий ВГУ

специального образования на уровне общего среднего образования и образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью образовательный процесс осуществляет учитель, а учитель-дефектолог проводит коррекционные занятия.

Учебный план интегрированного класса полной наполняемости составляется на основе типового учебного плана общеобразовательного учреждения и учебных планов специального образования. *Например*, в интегрированном классе полной наполняемости обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи и ребенок с интеллектуальной недостаточностью. В этом случае учебный план класса составляется на основе следующих учебных планов: типового учебного плана общеобразовательного учреждения; учебного плана специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи; учебного плана вспомогательной школы (1-ое отделение).

8. Организация образовательного процесса в специальных и интегрированных классах. Образовательный процесс для детей с ОПФР в специальных и интегрированных классах строится на основании учебно-программной документации соответствующего вида специальной общеобразовательной или вспомогательной школы (учебных планов, учебных программ специального образования). Обучение и воспитание учащихся с ОПФР носит коррекционную направленность, осуществляется с использованием информационных и коммуникационных технологий, средств и методов обучения, учитывающих специфику психофизических нарушений учащихся.

Учебный процесс в специальных классах организуется на основании учебных планов, учебных программ соответствующего вида специальной общеобразовательной или вспомогательной школы, а также с учетом требований к его организации в специальных общеобразовательных или вспомогательных школах.

Учебный процесс в интегрированных классах организуется на основании учебного плана интегрированного класса, который составляется на каждый учебный год в соответствии с Инструкцией о порядке разработки и утверждения учебных планов специального образования, учебными программами соответствующего вида специальной общеобразовательной школы и (или) общеобразовательного учреждения, а для учащихся с интеллектуальной недостаточностью – с учебными программами вспомогательной школы.

При организации обучения в интегрированных классах учащихся с ОПФР с пятилетним сроком обучения на I ступени общего среднего образования возникают определенные трудности, так как срок обучения учащихся с ОПФР не совпадает со сроком обучения, определенным для общеобразовательных учреждений. Смена для ребенка с ОПФР классного коллектива наиболее оптимальна после первого года обучения. Это значит, что реализацию

Репозиторий ВГУ

учебного плана и учебной программы II класса для учащихся с ОПФР рекомендуется осуществлять в составе вновь набранного ученического коллектива I класса общеобразовательного учреждения. В этом случае учащиеся с ОПФР будут более успешны в учебной деятельности на фоне их сверстников без ОПФР, что позволит повысить их социальный статус в классном коллективе. Важен и тот факт, что в этом же коллективе учащиеся продолжат обучение до получения ими документа об образовании.

Перевод учащихся с ОПФР из одного класса в другой осуществляется по решению педагогического совета общеобразовательного учреждения.

9. Содержание работы общеобразовательного учреждения при организации интегрированного обучения и воспитания. Осуществление интегрированного обучения и воспитания предполагает создание в общеобразовательном учреждении условий для обучения, воспитания, развития и самореализации как учащихся, имеющих нарушения психофизического развития, так и учащихся, не имеющих таких нарушений, организацию их совместной деятельности.

Содержание работы общеобразовательного учреждения при организации интегрированного обучения и воспитания ***отличается*** от его обычного режима тем, что: 1) образовательный процесс осуществляется с учетом требований, предъявляемых нормативными правовыми документами к общему среднему и специальному образованию; 2)обучение детей, не имеющих особенностей физического и (или) психического развития, осуществляется по учебным планам и программам общеобразовательных учреждений; 3) обучение детей с ОПФР осуществляется по учебным планам и программам специального образования; 4) создаются специальные условия для обучения и воспитания учащихся с ОПФР; 5) осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР; 6) формируются новые качественные характеристики взаимодействия и взаимоотношений участников образовательного процесса при объединении детей с разными познавательными возможностями и образовательными потребностями.

В процессе образовательной интеграции включаются во взаимодействие специалисты разных структур: органов управления образованием местных исполнительных и распорядительных органов (далее – органов управления образованием), ЦКРОиР, общеобразовательных учреждений.

Органы управления образованием осуществляют организационно-методическое, кадровое и материально-техническое обеспечение интегрированного обучения и воспитания, несут ответственность за организацию, состояние и качество интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР в регионе (области, районе, городе).

ЦКРОиР выполняют координирующую функцию. Специалисты ЦКРОиР оказывают организационно-методическую помощь по вопросам открытия, комплектования и функционирования интегрированных классов.

Репозиторий ВГУ

Они проводят психолого-педагогическое обследование детей с ОПФР, разрабатывают индивидуальные планы оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с ОПФР, изучают успешность протекания процессов интегрированного обучения, участвуют в организации методической работы с педагогическими работниками общеобразовательных учреждений и психолого-педагогическом сопровождении учащихся, оказывают консультативную помощь родителям и педагогическим коллективам общеобразовательных учреждений.

Общеобразовательные учреждения осуществляют образовательную деятельность, создают адекватную возможностям разных групп учащихся с ОПФР образовательную среду, организуют их психолого-педагогическое сопровождение. Администрация общеобразовательного учреждения несет ответственность за организацию, состояние и качество интегрированного обучения и воспитания.

Научно-методические и организационно-содержательные аспекты обучения различных групп детей с ОПФР в условиях образовательной интеграции изложены в монографии А. Н. Коноплёвой и Т. Л. Лещинской « Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития» [60].

10. Сроки получения образования для учащихся с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания. Сроки обучения на I ступени общего среднего образования определяются соответствующими учебными планами и составляют: для детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), с нарушением слуха (2-ое отделение) 5 лет; для детей с нарушением слуха (1-ое отделение) 4 года; для детей с нарушениями зрения, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата 4-5 лет.

Срок обучения (четырехлетний или пятилетний) для детей с нарушениями зрения, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата определяется ЦКРОиР.

Сроки обучения на II и III ступенях общего среднего образования для названных групп учащихся соответствуют срокам обучения учащихся общеобразовательных учреждений и составляют 5 лет и 2 года соответственно.

Срок получения образования на уровне общего базового образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью составляет на первом отделении вспомогательной школы 10 лет.

11. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР, обучающихся в условиях интегрированного обучения и воспитания. Одним из обязательных условий организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания

Репозиторий ВГУ

является осуществление психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в общеобразовательном учреждении. В общеобразовательном учреждения создается ***группа психолого-педагогического сопровождения*** (далее – группа сопровождения). В состав группы сопровождения ***входят:*** 1) представитель администрации общеобразовательного учреждения (руководитель группы); 2) специалист ЦКРОиР, координирующего деятельность в сфере специального образования в регионе; 3) педагогические (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учителя, воспитатели, работающие с учащимися с ОПФР, педагог социальный) и иные работники общеобразовательного учреждения. Периодичность заседаний группы сопровождения определяется ее руководителем, но должна составлять не реже одного раза в полугодие. При возникновении непредвиденных проблем в организации обучения и воспитания детей с ОПФР проводятся внеочередные (не включенные в годовой план работы группы сопровождения) заседания.

Деятельность группы сопровождения должна быть направлена в первую очередь на изучение особенностей развития каждого конкретного учащегося, его ООП и разработку индивидуальной программы сопровождения, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения развития учащегося.

На I, II и III ступенях общего среднего образования группа сопровождения осуществляет работу по выбору адекватных методов и приемов обучения, адаптации учебных программ общеобразовательных учреждений для учащихся с ОПФР и другое.

На основе оценки состояния каждого ребенка с ОПФР и оценки динамики его развития и образования группа сопровождения на I ступени общего среднего образования может выступать перед ЦКРОиР инициатором пересмотра учебной программы и (или) учебного плана специального образования, сроков обучения для учащихся с нарушениями зрения или учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Своевременное внесение корректив в организационные и содержательные аспекты образовательного процесса позволит повысить качество специального образования. Определение содержания образования от конкретного ребенка создает оптимальные условия для его личностного развития, обучения, воспитания и в целом способствует повышению качества интеграции в обществе.

Непременным условием работы группы сопровождения должна стать и активная работа по включению в образовательный процесс родителей учащихся с ОПФР и их семей. Эффективность интегрированного обучения строится на партнерстве родителей, общеобразовательного учреждения и самого учащегося с ОПФР. Законные представители должны принимать активное участие в обсуждении программы коррекционных занятий и посильное участие в реализации коррекционно-развивающей работы в условиях семьи. Семья, где живет и воспитывается ребенок с ОПФР, требует

Репозиторий ВГУ

особой заботы и внимания. Работа с семьями может быть направлена на: 1) просвещение родителей в вопросах педагогики, психологии, гигиены детского возраста; 2) получение ими научно-популярных знаний об отличительных особенностях детского организма; 3) развитие умений наблюдать за ребенком, организовывать его разнообразную деятельность («семейные чтения», «семейные развлечения»); 4) умелый отбор сверстников для общения, совместных игр и прогулок; 5) уважение даже в самых маленьких детях человеческой личности и их прав; 6) единство подходов к воспитанию со стороны отца и матери и другое.

Изучение особенностей внутрисемейного воспитания поможет членам группы сопровождения определить, если это необходимо, направления работы по коррекции детско-родительских отношений (достижение безусловного принятия ребенка матерью, повышение роли отца в его воспитании и др.). Особое внимание должно уделяться также и работе по активному включению детей с ОПФР в жизнь школы во внеурочное время, организации волонтерского движения, планированию содержательной работы по предупреждению негативных моментов интеграции, формированию позитивного отношения к детям с ОПФР у сотрудников общеобразовательного учреждения и родителей здоровых детей.

Каждый член группы сопровождения должен соблюдать профессиональную этику, не распространять сведения, полученные в результате психолого-педагогического обследования, консультативной работы или других видов деятельности, если это может нанести вред ребенку с ОПФР или его семье. Деятельность группы сопровождения отражается в следующей документации: 1) годовой план работы группы психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР; 2) индивидуальные карты психолого-педагогического сопровождения (на каждого ученика с ОПФР); 3) рабочие материалы заседаний группы (вопросы, рассматриваемые на заседаниях, охват учащихся с ОПФР, периодичность проведения заседаний, аналитические материалы результативности работы группы).

12. Готовность к интеграции и сформированность компетенций детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания. Успешность обучения ребенка с ОПФР в интегрированном классе во многом определяется его ***готовностью***, которая включает: 1) психологическую готовность к обучению в среде «других» (принятие «другого», сформированность «встречной активности», готовность к преодолению трудностей и, прежде всего, коммуникативных); 2) гностическую готовность (овладение необходимым фондом знаний об окружающем мире, определяемым стандартом образования, сформированность умений продуцирования и восприятия речи, владение моторными и интеллектуальными умениями, соответствующими возрасту); 3) социальную готовность (овладение элементами социально одобряемого поведения).

Репозиторий ВГУ

В процессе интегрированного обучения и воспитания у учащихся с ОПФР формируются различные ***компетенции:*** 1) ***жизненная*** (социально-бытовая адаптированность; готовность к социальному взаимодействию; умение быть толерантными; степень самостоятельности в повседневной жизни), 2) ***деятельностная*** (сформированность обобщенных трудовых умений и навыков; способность применять знания в практической деятельности и осуществлять ее в новых условиях), 3) ***коммуникативная*** (умение продуктивно вести общение в житейских и деловых ситуациях) [61].

Вопросы и задания

1. Проведите сравнительный анализ понятий, характеризующих интегративные процессы в образовании детей с ОПФР: «виды», «формы», «модели», «варианты».
2. Продолжите высказывание: «В основу концепции «нормализации» положена идея о том, что …»
3. Перечислите достоинства и недостатки интегрированного обучения

Достоинства	Недостатки

4. Вставьте пропущенные слова: «Основной принцип интегративной педагогики – как можно … … и как можно … … дифференциации».
5. Вставьте пропущенное слово: «Совместное обучение глухих и слабослышащих является примером … формы интеграции».
6. Продолжите высказывание: «В основу концепции «нормализации» положена идея о том, что …»
7. Подготовьте не менее 10 доказательств необходимости интегрированного обучения и воспитания как модели организации обучения детей с ОПФР.
8. Проанализируйте учебный план одного из классов интегрированного обучения и воспитания. Представьте в виде аналитической справки.

Репозиторий ВГУ

Модуль 2. Дети с особенностями психофизического развития: психолого-педагогическая характеристика

Медицинская модель гласит, что изменять надо людей.
Социальная модель гласит, что изменять надо общество и отношение общества к инвалидам

Билл Альберт

Тема 1. Модели понимания инвалидности: медицинская и социальная

Вопросы:

1. Понятие инвалидности.

2. Медицинская и социальная модели понимания инвалидности: сравнительная характеристика.

3.Современные классификации детей с ОПФР.

4. Общая характеристика нарушений психофизического развития. Структура дефекта при различных нарушениях.

5. Общие и специфические закономерности психического развития детей.

6. Аспекты изучения нарушений развития. Структура дефекта при различных нарушениях.

7. Психологические параметры дизонтогенеза. Классификация нарушений в развитии по типу дизонтогенеза.

1. Понятие инвалидности. Под ***инвалидностью*** принято понимать стойкое нарушение (снижение или утрата) общей или профессиональной трудоспособности как результат заболевания или травмы. Согласно Декларации о правах инвалидов (ООН, 1975 год) ***«инвалид»*** означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных возможностей.

В тексте Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), отмечается, что ***инвалидность*** – это термин, объединяющий различные нарушения, ограничения активности и возможного участия в жизни общества. При этом *нарушения* определяются как проблемы, возникающие в функциях или структурах организма, *ограничения активности* – как трудности, испытываемые человеком в выполнении каких-либо заданий или действий; в то время как *ограничения участия* рассматриваются как проблемы, испытываемые человеком при вовлечении в жизненные ситуации [96].

Репозиторий ВГУ

В статье 1 Закона Республики Беларусь «О предупреждении инвалидности и реабилитации инвалидов» [41] определяются следующие термины: ***ограничение жизнедеятельности*** – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью, которая приводит к невозможности выполнять повседневную деятельность способом и в объеме, обычных для человека, воздвигает барьеры в среде его обитания и приводит к социальной недостаточности; ***инвалидность*** – социальная недостаточность, обусловленная нарушением здоровья (заболеванием, в том числе анатомическим дефектом, травмой) со стойким расстройством функций организма, приводящим к ограничению жизнедеятельности человека и необходимости социальной защиты; ***инвалид*** – лицо с устойчивыми физическими, психическими и интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами мешают полному и эффективному участию его в жизни общества наравне с другими.

Слово «инвалид» (буквально означающее «непригодный») в настоящее время все чаще заменяется на «человек с ограниченными возможностями». Тем не менее, этот устоявшийся термин часто употребляется в средствах массовой информации, публикациях, а также в нормативных и законодательных актах, в том числе в официальных материалах ООН.

В настоящее время в Республике Беларусь, согласно нормативно-инструктивным документам, у *взрослого* населения определяют третью, вторую и первую группу инвалидности, у *детей* – первую, вторую, третью и четвертую степень утраты здоровья.

Таким образом, *инвалидность* – сложный феномен, устанавливающий не только утрату трудоспособности (полную или частичную), но и ограничение жизнедеятельности, наличие каких-либо социальных барьеров, нарушающих качество жизни человека.

2. Медицинская и социальная модели понимания инвалидности: сравнительная характеристика. Различают две основные модели понимания инвалидности – ***медицинскую*** и ***социальную.*** Каждая из этих моделей имеет варианты.

Медицинская модель понимания инвалидности сформировалась в 18 веке одновременно с развитием медицины как науки и представлена классическим медицинским и реабилитационным вариантами. Эти варианты рассматривают физические и психические особенности людей в терминах патологических отклонений и дефектов, т.е. «неполноценности». Из классической медицинской модели понимания инвалидности определяется понятие функциональной ограниченности как неспособность лица выполнять те или иные функции наравне со здоровыми людьми. Все проблемы

Репозиторий ВГУ

человека, связанные с его инвалидностью, кроются в нем самом и его недуге. С позиций медицинской модели люди с ОПФР, как правило, рассматриваются как некомпетентные, неспособные нести ответственно за себя и других, нуждающиеся в присмотре. Следовательно, такие люди автоматически исключаются из социальной жизни, а для таких детей целесообразно создавать учреждения специального образования, медицинские и реабилитационные центры. Основное направление деятельности в рамках медицинской модели – устранение нарушений с помощью хирургического и терапевтического вмешательства. Такая модель способствует усилению социальных стереотипов относительно несамостоятельности и некомпетентности людей с инвалидностью, а также способствует закреплению их низкого социального статуса, профессиональной дискриминации.

Однако и медицинская модель имеет позитивные стороны: проведение хирургических операций по кохлеарной имплантации для лиц с нарушением слуха, замена хрусталиков лицам с нарушениями зрения, хирургическое вмешательство как метод коррекции нарушений функций опорно-двигательного аппарата и др. При этом основной целью таких операций является «подтягивание» лица с инвалидностью до уровня «нормального» человека по тем или другим показателям.

От детей с инвалидностью, в том числе и с ОПФР, в рамках медицинской модели ожидается, что они приспособятся к существующей среде и обществу. И зачастую забывают о том, что у них также есть права человека, в частности – право быть принятыми такими, какие они есть, и право на получение образования совместно со своими обычными сверстниками. Фокусирование внимания на наличии нарушения, «зацикливание» на медицинской модели понимания инвалидности сужает возможности личностной реализации, социализации, социального развития детей с ОПФР.

В рамках ***социальной модели*** люди с инвалидностью – это люди с нарушениями здоровья, однако к категории инвалидов они причислены по причине существующих в обществе организационных барьеров, предрассудков и стереотипов. Социальная модель пропагандирует равноправие всех детей и предоставление всем равных возможностей при получении образования. Следовательно, для устранения барьеров должны меняться социальные условия, сами школы и образовательные учреждения, обеспечивая равные права и возможности для всех. Авторство социальной модели понимания инвалидности главным образом принадлежит самим людям с инвалидностью. Социальная модель понимания инвалидности акцентирует внимание на несовершенстве законодательной базы, несоответствующей архитектурной среде, неэффективной образовательной модели и призывает к необходимости создания равных возможностей, равных условий доступа для лиц с инвалидностью ко всем социальным благам и предполагает реализацию гражданских прав каждым человеком. С позиций социальной модели понимания инвалидности чрезмерное фокусирование

Репозиторий ВГУ

внимания на «подтягивание» каждого человека до «нормы» нивелирует разнообразие, непохожесть, «инаковость» людей.

Исследователи отмечают, что социальный подход имеет огромное значение для системы образования. Предрассудки по отношению к людям с инвалидностью не передаются по наследству. Они приобретаются при столкновении с безразличием и предрассудками в обществе. Следовательно, чтобы избавиться от дискриминации, следует начать с системы образования. Содержательное сопоставление медицинской и социальной моделей отношения к инвалидности по ряду параметров отражено в таблице 2.

Идеи социальной модели отношения к инвалидности отражены в содержании первого международного договора в отношении прав людей с инвалидностью – Конвенции по правам инвалидов, принятой Генеральной ассамблеей ООН в декабре 2006 года. Долгосрочной целью данной Конвенции является изменение отношения и восприятия людей с инвалидностью, изменяя общество в целом. Европейский Союз подписал ее в марте 2007 г., объявив Конвенцию по правам инвалидов «первой всеобщей декларацией по правам человека в новом тысячелетии».

Таблица 2 – *Сравнительная характеристика медицинской и социальной моделей понимания инвалидности*

Параметр сравнения	Медицинская модель	Социальная модель
Понимание феномена инвалидности	*лицо с инвалидностью* – человек, который вследствие своего физического или психического состояния утрачивает способность выполнять обычные функции, что приводит к ограничениям активности и возможного участия в жизни общества	*лицо с инвалидностью* – это человек, имеющий те или иные нарушения здоровья, не позволяющие ему самостоятельно преодолеть существующие в обществе физические, психологические, отношенческие, барьеры, предрассудки и стереотипы
Основное направление деятельности социального сообщества по отношению к лицам с инвалидностью	устранение нарушений с помощью медицинского (хирургического и/или терапевтического) вмешательства	обеспечение реального равноправия всех детей и предоставление всем равных возможностей в получении образования
Обеспечение доступности	люди с инвалидностью должны приспосабливаться к существующей среде и обществу	для устранения барьеров должны меняться социальные условия, сами школы и образовательные учреждения, обеспечивая равные права и возможности для всех

Репозиторий ВГУ

Параметр сравнения	Медицинская модель	Социальная модель
«Неуспешность» «особого» ребенка в учреждении образования	проблема ребенка и его родителей	педагогическая проблема (проблема компетентности педагогов, методики преподавания, разработки дидактических материалов)
Социальная оценка ребенка с ОПФР	ребенок, имеющий нарушение, несовершенен	каждый ребенок ценен и принимается таким, какой он есть
Основные категории модели	дефект, диагноз	сильные стороны личности, социальные и образовательные потребности ребенка
Реакция социального окружения	навешивание ярлыков	выявление барьеров и разрешение проблем
Отношение к нарушению как факту	проблема, решение которой дело самого инвалида, родных и близких ему людей	задача, которую решают члены сообщества, разрушая барьеры
Фокус внимания	нарушение	преобразования среды, в том числе и социальной
Направление работы	оценка потребностей, мониторинг, терапия нарушений	доступность стандартных услуг с использованием дополнительных ресурсов, средств, оборудования
Образовательная политика	сегрегация и предоставление отдельных, особых услуг	совместное обучение, подготовка и обучение родителей, педагогов, ассистентов, специалистов
Позиция социума	соответствие потребностей возможностям	«выращивание» отношений между людьми
Социальные отношения	ксенофобия; изоляция	толерантность, сотрудничество, различия приветствуются и принимаются
Социальный результат	общество остается неизменным	сообщество развивается

Конвенция определяет инвалидность / ограниченные возможности как элемент человеческого разнообразия и подчеркивает вклад людей с ограниченными возможностями здоровья в жизнь общества. Конвенция запрещает препятствия для участия и поощряет активное включение людей с инвалидностью в общество.

Репозиторий ВГУ

3. Современные классификации детей с ОПФР. Существуют различные классификации детей с нарушениями психофизического развития. В их основу положены различные критерии. Наиболее распространенными критериями являются следующие: *причины нарушений; виды нарушений с конкретизацией их характера; последствия нарушений, которые сказываются на дальнейшей жизни.*

В соответствии с *локализацией нарушения* выделяют: 1) телесные (соматические) нарушения; 2) сенсорные нарушения (слух, зрение); 3) нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения).

По причинам возникновения нарушений различают:1) врожденное нарушение; 2) несчастный случай, стихийное бедствие; 3) дорожно-транспортное происшествие; 4) экология; болезнь и др. О.Н.Усанова предложила классификацию детей с нарушениями в развитии: 1) обусловленными органическими нарушениями; 2) функциональной незрелостью; 3) психической депривацией [159].

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго выделяют следующие группы: 1) недостаточное развитие (тотальное недоразвитие, задержанное развитие, парциальная несформированность ВПФ); 2) асинхронное развитие (дисгармоническое и искаженное развитие); 3) поврежденное развитие (локально поврежденный тип развития, диффузно поврежденный тип развития); 4) дефицитарное развитие (раннее и позднее дефицитарное развитие) [136].

4. Аспекты изучения нарушений развития. Структура дефекта при различных нарушениях. В отечественной педагогике и психологии традиционно выделяются следующие аспекты изучения нарушений развития [11].

1. Клинический аспект направлен на изучение этиопатогенеза и симптоматики, полученных на основе разнообразных методов обследования (клинический, цитогенетический, генеалогический, лабораторный, биохимические исследования, электороэнцефалография, компьютерная и ядерно-магнитно-резонансная томография и др.). Основная цель исследования заключается в выявлении стойких отклонений в морфологии и физиологии отдельных органов, систем и организма в целом.

2. Психологический аспект связан с изучением состояния и развития психических процессов. Основная цель психологического исследования – выявление особенностей отклоняющегося развития ребенка и тех сохранных путей, с помощью которых можно их скомпенсировать в адекватных для него условиях, видах и формах обучения.

3. Педагогический аспект направлен на изучение уровня обучаемости и воспитуемости ребенка и включает следующие задачи: 1) изучение познавательных возможностей, черт личности, выявление уровня актуального и зоны ближайшего развития; 2) определение оптимальных условий

Репозиторий БГУ

для коррекции недостатков познавательной деятельности; 3) разработка способов педагогического влияния на учащихся; 4) выявление готовности ребенка к обучению в школе, определение степени сформированности школьных навыков, а также причин, вызывающих различные трудности в усвоении программы и школьной адаптации.

4. Социологический аспект рассматривает место детей с ОПФР в обществе и их поведение в различных жизненных ситуациях.

Наличие того или иного дефекта не предопределяет неправильного, с точки зрения общества, развития. Потеря слуха на одно ухо или поражение зрения на один глаз не обязательно ведет к отклонению в развитии, поскольку в этих случаях сохраняется возможность воспринимать звуковые и зрительные сигналы сохранными анализаторами.

Л.С. Выготский вводит понятие ***структура дефекта*** – первичный симптом, являющийся следствием биологически обусловленного дефекта, составляет ядро сложного симптомокомплекса (синдрома) и лежит в основе вторичных симптомов. Психологические и биологические проявления существуют в сложном взаимодействии, взаимно влияя друг на друга. Структура дефекта заключается в наличии ***первичного дефекта***, вызванного биологическим фактором, и ***вторичных нарушений,*** возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего своеобразного развития на патологической основе [15].

Таким образом, на развитие «особого» ребенка будут влиять: 1) ***вид*** (тип) нарушения; 2) ***степень и качество*** первичного дефекта; 3) ***срок (время) возникновения*** первичного дефекта. Чем раньше имеет место патологическое воздействие и как следствие – повреждение речевых, сенсорных или ментальных систем, тем будут более выражены отклонения психофизического развития; 4) ***условия окружающей*** социокультурной и психолого-педагогической ***среды.*** Успешность развития ребенка во многом зависит от своевременной диагностики и раннего начала (с первых месяцев жизни) коррекционно-реабилитационной работы с ним.

5. Общие и специфические закономерности психического развития детей. При изучении структуры дефекта важно опираться на положение Л.С. Выготского о том, что *развитие психики аномальных детей подчиняется тем же основным закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка.* Так, выделяют *общие и специфические закономерности* психического развития детей [15].

Общие закономерности – это закономерности, характерные как для нормально развивающихся детей, так и для детей с нарушениями развития: 1) цикличность психического развития; 2) неравномерность психического развития; 3) пластичность нервной системы; 4) взаимовлияние биологического и социального в процессе развития.

Репозиторий ВГУ

Наряду с закономерностями общими для нормального и аномального развития В.И. Лубовский выделяет *общие для всех типов нарушенного развития:*1) личностные изменения; 2) нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации; 3) нарушение словесного опосредствования; 4) более длительные сроки формирования представлений и понятий; 5) риск возникновения социально-психологической дезадаптации [149].

Специфические закономерности характерны только для детей с тем или иным нарушением. Эти закономерности не противоречат общим, но имеют некоторые особенности. Например, для лиц с речевой патологией характерны: 1) снижение количества и качества информации, поступающей через поврежденный анализатор (недостаточность слухового восприятия, фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения); 2) специфичность формирования психологической системы (субъективная неудовлетворенность, нарушения самооценки, неадаптивность к фрустрации, снижение резистентности к стрессу, недостаточная социальная адаптация); 3) зависимость компенсаторных процессов от времени и качества коррекции.

6. Психологические параметры дизонтогенеза. Классификация нарушений в развитии по типу дизонтогенеза.

Дизонтогенез (от греч. *dis* – расстройство, *ontos* – сущее, *genesis* – происхождение, развитие) – нарушение индивидуального развития организма. Впервые термин *«дизонтогения»* использовал Швальбе в 1927 г. для обозначения отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального развития. Позже этот термин стали употреблять более широко, понимая под ним различные формы нарушений онтогенеза, в том числе и постнатальный. Синонимом термина *«дизонтогенез»* является понятие *«нарушенное развитие».*

В.В. Лебединский [77], основываясь на положениях, выдвинутых Л.С. Выготским [15], выделил ***психологические параметры дизонтогенеза*** (1985). ***Первый параметр*** – *функциональная локализация нарушения*. Различают два вида дефекта: *частный*, обусловленный дефицитарностью отдельных функций гнозиса, праксиса и речи и *общий*, связанный с нарушением регуляторных систем, как подкорковых, при дисфункции которых наблюдаются снижение уровня бодрствования, психической активности, патология влечений, эмоциональные расстройства, так и корковых, порождающих дефекты интеллектуальной деятельности, нарушения более сложных, специфически человеческих, эмоциональных образований.

Второй параметр – *время поражения* – определяет характер нарушения психического развития. Чем раньше произошло поражение, тем вероятнее недоразвитие. С параметром времени связана и другая вероятность поражения той или иной функции – это сензитивный период. По мнению В.В.Лебединского: в первую очередь страдают те психические функции, которые находятся в сензитивном периоде, затем функции, связанные с

Репозиторий ВГУ

поврежденными. Поэтому у ребенка с каким-либо нарушением психического развития одни функции будут относительно сохранными, другие – поврежденными, третьи – в разной степени задержанными. Ранние поражения обычно приводят к недоразвитию психических функций, поздние – к повреждению или распаду структуры сформированных психических функций. Неустойчивость психических функций может привести к явлениям *регресса* (возврат функции на более ранний возрастной уровень), или к распаду (грубая дезорганизация).

Третий параметр *– взаимоотношения между первичными и вторичными дефектами. П*ервичный дефект может иметь характер недоразвития или повреждения; вторичный является основным объектом в психологическом изучении и коррекции аномального развития. Вторичное нарушение является основным объектом психолого-педагогической коррекции. Необходимость наиболее ранней коррекции вторичных нарушений обусловлена особенностями психического развития детей. Пропущенные сроки в обучении и воспитании ребенка с нарушенным психическим развитием автоматически не компенсируются в более старшем возрасте, в этом случае требуются сложные специальные усилия по преодолению нарушения.

Четвертый параметр *– нарушение межфункциональных взаимодействий.* В нормальном психическом развитии ребенка выделяют такие типы взаимодействия психических функций: *временная независимость функций, ассоциативные и иерархические связи. Временная независимость функций* характерна для ранних этапов онтогенеза, например, относительная независимость развития мышления и речи до двухлетнего возраста. С помощью *ассоциативных связей* разрозненные разномодальные впечатления объединяются в одно целое на основе пространственно-временной близости (например, образ дома, времени года). Самый сложный – *иерархический тип взаимодействия* обладает пластичностью и устойчивостью, которые позволяют в случае необходимости произвести компенсаторную перестройку психической функции (Н.А. Бернштейн, 1997).

На основе выделенных параметров В.В. Лебединский [77] предлагает ***классификацию дизонтогенеза*** (6 типов нарушений психического развития): 1) *недоразвитие*; 2) *задержанное развитие*; 3) *дисгармоническое развитие*; 4) *искаженное развитие*; 5) *поврежденное развитие*; 6) *дефицитарное развитие.* Предлагаемая классификация дифференцирует отдельные варианты аномалий исходя из основного качества нарушений развития. Выделяются *группы аномалий*, вызванных: 1) *отставанием развития*: недоразвитие и задержанное развитие; 2) *диспропорциональностью* (асинхронией) развития: искаженное и дисгармоничное развитие; 3) *нарушениями* или *выпадением* отдельных функций: поврежденное и дефицитарное развитие.

Психическое недоразвитие типично проявляется при олигофрении (пример тотального психического недоразвития), два основных клинико-

Репозиторий ВГУ

психологических «закона» которой сформулированы Г.Е. Сухаревой: тотальность нервно-психического недоразвития и его иерархичность.

Задержанное развитие характеризуется замедлением темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Задержка развития эмоциональной сферы проявляется в различных клинических вариантах инфантилизма (ЗПР). Наблюдается мозаичность поражения, когда наряду с недостаточно развитыми функциями имеются и сохранные.

Поврежденное развитие имеет ту же этиологию (наследственные заболевания, внутриутробные, родовые, послеродовые инфекции, интоксикации и травмы ЦНС), что и органическое недоразвитие психики либо задержанное. Основное отличие патогенеза связано с более поздним (после 2–3 лет) патологическим воздействием на мозг, когда большая часть мозговых систем уже сформировалась. Примером является *органическая деменция,* для которой характерны расстройства эмоциональной сферы и личности, нарушения целенаправленной деятельности, грубый регресс интеллекта.

Дефицитарное развитие связано с тяжелыми нарушениями отдельных анализаторов. В этом случае развитие происходит в условиях дефицита получения информации посредством зрительного, слухового анализатора, недостаточной работы опорно-двигательной системы: *зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата*. Первичный дефект ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития других функций, связанных с пострадавшей опосредованно.

Искаженное развитие имеет место в случае сложного сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, приводящего к ряду качественно новых патологических образований. Типичный пример – *синдром раннего детского аутизма.* В данном случае в процессе формирования психических функций наблюдается другая их последовательность по сравнению с нормальным развитием: у таких детей развитие речи опережает формирование двигательных функций, словесно-логическое мышление формируется раньше предметных навыков. При этом функции, развивающиеся ускоренно, не «подтягивают» развитие других.

Дисгармоничное развитие напоминает искаженное развитие. Отличие состоит в том, что его основой является не текущий болезненный процесс, создающий на разных этапах различные виды искаженных межфункциональных связей, а врожденная, либо рано приобретенная диспропорциональность психики преимущественно в эмоционально-волевой сфере. Примером является *психопатия,* для нее характерны неадекватные реакции на раздражители, ребенку трудно приспособиться к условиям жизни в обществе. Степень выраженности психопатии зависят от условий воспитания и от окружения ребенка.

Репозиторий ВГУ

Выделается также *парциальная несформированность высших психических функций,* которая характеризуется неравномерностью развития тех или иных сторон психической деятельности и представлена следующими *типами:* 1) с преимущественной несформированностью регуляторного компонента; 2) с преимущественной несформированностью вербального и вербально-логического компонента; 3) с несформированностью смешанного типа.

Вопросы и задания

1. Дайте сравнительную характеристику медицинской и социальной модели понимания инвалидности

2. Каковы идейные истоки концепции инклюзивного общества и социальной модели инвалидности?

3. Как понимается включение индивида в социум? Опишите варианты.

4. В чем содержание понятия открытого общества, каковы возможности и ограничения для характеристики демократических обществ и как оно соотносится с идеей личной автономии индивида?

5. Охарактеризуйте современные классификации детей с ОПФР

6. Представьте в виде таблицы клинико-психолого-педагогические характеристики основных категорий детей с ОПФР.

7. Законспектируйте и обсудите в группе статью Л.С. Выготского «Основные и проблемы современной дефектологии» (Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общ. редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2002). Что из сказанного Л.С. Выготским является актуальным и в наше время?

8. Подготовьте презентации в POWERPOINT на темы: «Структура дефекта при различных нарушениях», «Общие и специфические закономерности психического развития детей», «Психологические параметры дизонтогенеза», «Классификация нарушений в развитии по типу дизонтогенеза».

9. Прочитайте отрывок статьи Л.С. Выготского «К психологии и педагогике детской дефективности».

«Надо усвоить ту мысль, что слепота и глухота не означают ничего иного, как только отсутствие одного из путей для образования условных связей со средой. Глаз и ухо, называемые в физиологии рецепторами, а в психологии – органами восприятия, или внешних чувств, имеют биологическое назначение: они предупреждают организм об отдаленных изменениях среды. Это, но выражению Г. Деккера, как бы форпосты нашего организма в борьбе за существование. Их прямое назначение – воспринимать и анализировать внешние элементы среды, разлагать мир на отдельные части, с которыми связываются наши целесообразные реакции, для того

Репозиторий ВГУ

чтобы возможно точнее приспособить поведение к среде. Само по себе поведение человека как совокупность реакций при этом, строго говоря, остается ненарушенным. Слепой и глухой способны ко всей палитре человеческого поведения, т.е. активной жизни. Особенность их воспитания сводится только к замене одних путей для образования условных связей другими. Еще раз повторяем: принцип и психологический механизм воспитания здесь те же, что и у нормального ребенка. Если таким путем объясняется чрезмерное развитие осязания у слепых и зрения у глухих, то особенности этих чувств обязаны своим возникновением функциональному богатству условных связей, переданных на эти органы с других, не действующих.

Слепого, глухонемого и слабоумного можно и нужно мерить той же мерой, что и нормального. «По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, –говорит Г.Я. Трошин, –те и другие – люди, – те и другие – дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития».

Согласны ли вы с позицией автора, доказывающего общность законов и направления развития нормально развивающихся детей и детей с нарушением психофизического развития? Обоснуйте свой ответ». Какие «иные» способы развития свойственны детям с нарушениями слуха, зрения, интеллекта?

10. Установите соответствие между вариантами дизонтогенеза и их содержанием

1. Стойкое недоразвитие	А. Врожденное или рано приобретенное нарушение эмоционально-волевой сферы
2. Задержанное развитие	Б. Раннее поражение, характеризующееся выраженной незрелостью мозговых систем
3. Поврежденное развитие	В. Сочетания общего недоразвития, поврежденного, задержанного и ускоренного развития отдельных психических функций
4. Дефицитарное развитие	Г. Тяжелые повреждения анализаторов
5. Искаженное развитие	Д. Наследственные заболевания, инфекции, воздействующие на всех этапах формирования плода и ребенка, интоксикации, травмы ЦНС с более поздним воздействием на мозг
6. Дисгармоничное развитие	Е. Замедленный темп формирования познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Репозиторий ВГУ

Тема 2. Дети с нарушениями слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, речи

> ...человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие.
>
> Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом планах, чем в плане медицинском и биологическом.
>
> *Л. С. Выготский*

Вопросы:

1. Дети с нарушением слуха
2. Дети с нарушением зрения
3. Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата
4. Дети с нарушениями речи

1. Дети с нарушениями слуха. Основой классификации являются следующие критерии: *степень потери слуха, уровень развития речи* (Р.М. Боскис). В соответствии с этими критериями выделяют следующие группы детей.

Глухие (неслышащие). К ним относят детей со степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. Среди них выделяют:

1) *ранооглохших.* В эту группу входят дети, родившиеся с нарушенным слухом либо потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. Обычно сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать сильные резкие звуки;

2) *позднооглохших.* Дети, сохранившие в той или иной мере речь, потерявшие слух в возрасте, когда речь была сформирована. Главной задачей является закрепление уже имеющихся речевых навыков, предохранение речи от распада и обучение чтению с губ.

Основные ***особенности неслышащих детей***: 1) задержка в развитии локомоторных и статических функций (около 70% начинают позже держать голову, сидеть, стоять, ходить (разрыв по сравнению с нормой составляет 2-3 месяца)), что сужает доступное ребенку пространство; 2) голосовые реакции, восклицания, сочетания звуков, которые дети используют для привлечения внимания взрослых и обозначения предметов и действий, не похожи на слова родного языка, их понимает только ограниченный круг близких ребенку людей; 3) более медленное и протекающее с большим своеобразием развитие речи при опережении понимания речи по сравнению с формированием возможности собственного высказывания в устной, дактильной или письменной форме; звучащая речь ребенка недостаточно внятная и четкая; 4) особенности в развитии всех познавательных процессов ребенка, в формировании волевого поведения, эмоций, чувств,

Репозиторий ВГУ

характера и других сторон личности; нарушения в формировании предметных действий; 5) осознание своих речевых проблем и связанные с этим трудности установления контактов со сверстниками и взрослыми; 6) своеобразие развития игровой деятельности, трудности понимания и передачи смысловых отношений.

Слабослышащие *(тугоухие)*. Дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но с сохранной способностью к самостоятельному накоплению речевого запаса при помощи остаточного слуха. Речь имеет ряд существенных недостатков, которые подлежат коррекции в процессе обучения: 1) при *легкой степени* тугоухости шепотная речь воспринимается на расстоянии 3 – 6 м от уха, разговорная – на расстоянии 6 – 8 м; 2) при *умеренной степени* тугоухости шепотная речь воспринимается на расстоянии 1 – 3 м, разговорная – на расстоянии 4 –6 м; 3) при *значительной степени* тугоухости шепотная речь воспринимается на расстоянии не далее 1 м, разговорная средней громкости – на расстоянии 2 – 4 м; 4) при *тяжелой степени* тугоухости – шепот воспринимается на расстоянии 0,5 м, разговорная речь – на расстоянии не более чем 2 м.

Известна также классификация слабослышащих, разработанная *Л.В. Нейманом:*

1) воспринимают самые низкие частоты – 125–250 Гц; эти дети не различают каких-либо звуков, реагируют на громкий голос у уха;
2) 125–250–500 Гц. Реагируют на громкий голос, различают гласные о, у;
3) 125–250–500–1000 Гц. Реагируют на голос разговорной громкости около уха, различают 3–4 гласных, некоторые знакомые слова;
4) 125–2000 Гц. Слышат разговорный голос на небольшом расстоянии, различают почти все гласные, некоторые согласные, отдельные знакомые слова и фразы.

Можно выделить характерные ***особенности слабослышащего ребенка:*** 1) состояние слуха оказывает решающее влияние на речевое и психологическое становление ребенка; 2) при нарушении слухового анализатора у детей в первую очередь и в наибольшей мере страдает речь; 3) нарушение слуха сказывается на ходе психического и речевого развития, приводит к возникновению целого ряда вторичных нарушений в развитии мышления, речи, познавательной деятельности. У детей с нарушением слуха мышление почти или абсолютно не продвигается в своем развитии от наглядно-образного к словесно-логическому.

Если слабослышащий ребенок идет в массовую школу, он непременно испытывает определенные ***затруднения:*** 1) затрудненное усвоение первоначальной грамоты (чтение и письмо); 2) специфические ошибки в диктанте и самостоятельном письме; 3) трудности понимания объяснений учителя; 4) затруднения при пользовании учебником вследствие недостаточного понимания читаемого текста.

Репозиторий ВГУ

Условиями эффективности образовательного процесса для детей с нарушением слуха являются: использование электроакустической звукоусиливающей аппаратуры различных типов (FMсистемы, магнитная петля, слуховые аппараты коллективного и индивидуального пользования, радиофикация учебных и игровых помещений, рекреаций, спортивных залов и т.д.).

Отдельную новую группу детей с нарушением слуха представляют дети после кохлеарной имплантации**.** ***Кохлеарная имплантация*** – это система мероприятий, направленная на восстановление отсутствующего слуха. В эту систему включена предоперационная подготовка (медицинская и педагогическая), собственно операция и период послеоперационной реабилитации (медицинской и педагогической). И если медицинский аспект занимает несколько месяцев, то педагогическая реабилитация длится годами, а иногда даже десятилетиями. Главным условием успешной реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом выступает обеспечение слухо-речевой среды: нахождение ребенка в среде слышащих и хорошо говорящих людей.

У детей, прошедших операцию кохлеарной имплантации, на начальных этапах постоперационной реабилитации отмечаются те же особенности развития познавательной деятельности, что и у детей с врожденной тугоухостью и глухотой. У носителей кохлеарных имплантов сохраняются трудности в концентрации, распределении внимания, отмечаются преобладание зрительной памяти над слуховой, трудности в запоминании и воспроизведении материала, воспринятого на слух, ограниченные возможности в проведении аналогий, существенная отсрочка в развитии словесно-логического мышления. Характерной особенностью детей после кохлеарной имплантации является быстрая эмоциональная истощаемость, лабильность, повышенная возбудимость, что связано с сенсорной перегрузкой детей после получения дополнительного источника ощущений. Эти факторы влияют на качество и темпы усвоения учебного материала и их необходимо учитывать при распределении учебной нагрузки в период адаптации к импланту.

Обучение детей с кохлеарными имплантами осуществляется по учебному плану первого отделения специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха и учебным программам и учебно-методическим комплексам учреждений общего среднего образования. Основными направлениями коррекционно-развивающей работы с детьми названной группы являются развитие слухового восприятия (последовательное формирование умений ребенка воспринимать, различать, опознавать и распознавать окружающие неречевые и речевые звуки), осуществление работы по развитию речи и познавательной деятельности учащихся.

Работа по развитию слухового восприятия детей с кохлеарными имплантами должна осуществляться на основе дифференцированного подхода (в зависимости от времени потери слуха, возраста, в котором проведена операция, уровня развития речи ребенка).

Репозиторий ВГУ

Учитывая то, что дети с нарушением слуха воспринимают информацию на слухозрительной основе, ***педагогу следует:*** 1) обеспечить рассадку детей в классе, позволяющую ребенку с нарушением слуха хорошо слышать педагога и видеть записи на доске; 2) следить за четкостью, громкостью, темпом собственной речи; 3) постоянно контролировать понимание ребенком учебной информации; 4) владеть средствами альтернативной коммуникации, обеспечивающими обиходные пути общения с ребенком; 5) продумывать и использовать адекватные возможностям и особенностям ребенка учебные средства; 6) постоянно консультироваться с учителем-дефектологом (сурдопедагогом), педагогом-психологом, родителями по вопросам обучения и общения с ребенком.

2. Дети с нарушениями зрения. Зрение обеспечивает восприятие более 80% информации о внешнем мире, является определяющим в формировании представлений о реально существующих предметах и явлениях и лежит в основе выполнения большинства видов человеческой деятельности.

В зависимости от степени нарушения выделяют:

1) *слепых* (незрячих), у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения, имеется светоощущение или остаточное зрение. По степени нарушения зрения различают лиц с абсолютной (тотальной) слепотой на оба глаза, при которой полностью утрачиваются зрительные восприятия, и лиц практически слепых, у которых имеется светоощущение или остаточное зрение, позволяющее воспринимать свет, цвет, силуэты предметов;

2) *слабовидящих*, которые имеют отклонения в состоянии других зрительных функций (цвето-светоощущений, периферического и бинокулярного зрения).

Слепота и слабовидение – категории психофизических нарушений, проявляющиеся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствии, что влияет на весь процесс формирования и развития личности.

Врожденная слепота обусловлена повреждением и заболеваниями плода в период внутриутробного развития либо является следствием наследственной передачи некоторых дефектов зрения. *Приобретенная слепота* – следствие заболевания органов зрения (сетчатки, роговицы) и заболеваний ЦНС (менингита, опухоли мозга), осложнений после общих заболеваний организма (кори, гриппа, скарлатины), травматических повреждений мозга или глаза.

Время наступления нарушения зрения существенно для психического и физического развития ребенка. Чем раньше наступила слепота, тем более заметны вторичные отклонения, особенности психофизического развития. Отсутствие визуальной тренировки у слепорожденных сказывается наиболее заметно на двигательной сфере, на содержании социального

Репозиторий ВГУ

опыта. Основным фактором ориентировки для таких детей становится звуковой раздражитель.

Среди основных психологических ***особенностей слабовидящих детей*** исследователи называют: 1) снижение скорости, точности, дифференцированности зрительного восприятия и трудности в овладении сенсорными эталонами (цвет, форма, величина, пространственное расположение и др.); 2) трудности в игре, учении, в овладении профессиональной деятельностью; 3) бытовые проблемы вызывают сложные переживания и негативные реакции; своеобразие характера и поведения сказывается на развитии отрицательных черт: в одних случаях – неуверенности, пассивности, склонности к самоизоляции; в других – повышенной возбудимости, раздражительности, переходящей в агрессивность; 4) своеобразие мыслительной деятельности с преобладанием развития абстрактного мышления.

Л.С. Выготский [15] отмечал, что слепые владеют так называемым шестым чувством (тепловым), позволяющим им на расстоянии замечать предметы, при помощи осязания различать цвет. Особое значение в компенсации ведущего нарушения для слепых и слабовидящих имеют ***осязание, слуховое восприятие, речь:***1) *осязание* является ведущим фактором компенсаторного развития незрячего, так как посредством осязания происходит познание слепым ребенком окружающего мира, получение информации о форме, структуре, поверхности, температурных признаках предметов и их пространственном положении; 2) с помощью *слухового восприятия* ребенок с нарушением зрения получает разнообразные сведения о предметах, их свойствах, их движении в пространстве (с помощью звуков слепые и слабовидящие могут свободно определять предметные и пространственные свойства окружающей среды, они могут по звуку определить его источник и местонахождение с большей точностью, чем это сделали бы зрячие люди); 3) *речь, слово взрослого* фиксирует приобретенный ребенком сенсорный опыт, обобщает его; словесные обозначения признаков и свойств предметов способствуют осмысленному их восприятию и различению.

Создание ***специальных условий*** в условиях инклюзивного образования для детей с нарушениями зрения означает использование: 1) учебной литературы с более крупным шрифтом и специально преобразованными изображениями, доступными для зрительного восприятия, а также напечатанной шрифтом Брайля; 2) различных средств коррекции зрения (очки, в том числе и телескопические; лупы, в том числе и компьютерные и др.); 3) устройств, позволяющих регулировать естественное освещение; 4) специальной учебной мебели (например, одноместных парт), обеспечивающих правильную посадку при письме, чтении, рисовании и т.д.; 5) вспомогательного оборудования и тифлотехнических средств (читающие машины, приборы для письма по системе Брайля, речевой синтезатор и др.).

Репозиторий ВГУ

3. Дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата. Выделяют *три группы* таких детей, у которых выполнение произвольных движений невозможно или затруднено. К *первой* относят детей, страдающих остаточными проявлениями периферических параличей и парезов, изолированными дефектами стопы или кисти, легкими проявлениями сколиоза (искривлениями позвоночника). Ко *второй* группе относят детей, страдающих различными ортопедическими заболеваниями, вызванными, главным образом, первичными поражениями костно-мышечной системы (при сохранности двигательных механизмов центральной и периферической нервной системы), а также детей, страдающих тяжелыми формами сколиоза. *Особую группу* составляют дети с последствиями полиомиелита и церебральными параличами, у которых нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА) связаны с патологией развития или повреждением моторных механизмов ЦНС [79; 114].

Степень выраженности двигательного нарушения определяет уровень независимости ребенка от окружения и может быть: *легкой* (физическое нарушение дает возможность свободно передвигаться, не вызывает трудностей в социальной адаптации, позволяет интегрироваться в общество с наименьшими ограничениями); *средней* (частичная помощь со стороны ближайшего окружения в передвижении и самообслуживании); *тяжелой* (полная зависимость от помощи окружающих) [2].

Наиболее распространенным нарушениями функций опорно-двигательного аппарата является ***детский церебральный паралич*** (ДЦП, 89% от общего количества детей с ОДА). Частота его проявлений достигает в среднем шесть случаев рождения ребенка с ДЦП на 1 000 новорожденных. В основе ДЦП лежит раннее (как правило, внутриутробное – до 50% случаев) повреждение или недоразвитие мозга, вследствие эндокринных, инфекционных и хронических заболеваний матери, интоксикации, несовместимости крови матери и плода по резус-фактору, иммунологическим характеристикам и др., иногда – возникающее в результате родовой травмы или асфиксии новорожденного, реже – как следствие энцефалита. Наследственным заболеванием ДЦП, как правило, не является. Основной симптом ДЦП – двигательные расстройства, которые могут наблюдаться в одной конечности (монопарез или моноплегия), обоих верхних или нижних конечностях (верхний/нижний парапарез или параплегия), на одной половине тела (гемипарез или гемиплегия), во всех 4-х конечностях (тетрапарез или тетраплегия). Частым клиническим проявлением ДЦП является слюнотечение. В целом, при ДЦП наблюдается синтез двигательных, речевых, ментальных, эмоционально-волевых дефектов. Сложность общего развития детей с церебральным параличом заключается в наличии выраженных нарушений скоординированной двигательной работы (*асинергии* – от греч. а – приставка со значением отрицания, sin – вместе и ergon – работа).

Репозиторий ВГУ

Основные ***особенности детей с ДЦП:***

1) задержка и нарушение формирования всех двигательных функций (удержание головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности);

2) нарушение умственной работоспособности (синдром раздражительной слабости, включающий два основных компонента: повышенная истощаемость психических процессов; чрезвычайную раздражительность, плаксивость, капризность);

3) повышенная утомляемость;

4) отсутствие четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений (тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с ЗПР, а остаточные явления ДЦП – с тяжелым недоразвитием психических функций);

5) неравномерный темп психического развития с диспропорциональностью в формировании отдельных психических функций;

6) особенности мышления (затруднения переработки информации; нарушение динамики мыслительных процессов (в большинстве случаев – замедленность мышления, а иногда и более выраженная инертность); недостаточная последовательность мышления (склонность к резонерству, побочным ассоциациям и т. д.), сформированность операций планирования и самоконтроля; зависимость уровня мыслительных операций от степени знакомства детей с объектами и явлениями окружающей действительности);

7) нарушения речи и степень их выраженности зависят как от локализации, тяжести поражения мозга, степени двигательного расстройства (нарушение иннервации артикуляционного аппарата, мышц языка, затрудненность дыхания, голосообразования, произвольного открывания рта, движений языка вперед и вверх, в 60-80 % случаев диагностируется «дизартрия»), так и от ряда социальных факторов (ограничение объема знаний и представлений об окружающем мире, недостаточность предметно-практической деятельности, допускаемые родителями ошибки воспитания);

8) у некоторых детей отмечаются разнообразные насильственные движения в речевом аппарате, которые особенно проявляются во время устных ответов и могут вызывать неестественную улыбку, гримасы, непроизвольное открывание рта, выбрасывание языка вперед. В устных ответах такие дети стараются выражать свои мысли сжато, экономно, отвечают только на вопросы учителя, используя речевые штампы. Иногда дети испытывают значительные затруднения в быстром ответе на вопрос, они могут отказаться отвечать.

Уровень интеллектуального развития при ДЦП широко варьирует – от нормального интеллекта (IQ около 110) до различных по структуре и выраженности форм олигофрении (до IQ = 20). У большинства детей с ДЦП наблюдается специфическая ЗПР (70%). Норма наблюдается в 10% случаев, интеллектуальная недостаточность – в 20%.

Репозиторий ВГУ

Степень тяжести двигательного нарушения обусловливает особенности работы по социальной адаптации детей с нарушениями функций ОДА. В этой работе определяются ***два направления***: 1) приспособление к ребенку окружающей среды (специальные технические средства передвижения (коляски, костыли, трости, велосипеды), предметы обихода (тарелки, ложки, особые выключатели электроприборов), пандусы, съезды на тротуарах); 2) приспособление ребенка к обычным условиям социальной среды.

Для более эффективного общения с детьми с ДЦП целесообразно придерживаться следующих ***правил:*** 1) речь взрослого должна быть внятной, разборчивой; 2) взрослому следует терпеливо выслушивать ребенка; 3) наличие специальной посуды, мебели, учебных принадлежностей и др.); 4) следует развивать самостоятельность ребенка.

В обучении детей с нарушениями функций ОДА достаточно широко используется компьютер, снабженный специальными устройствами и программами: накладки на клавиатуру и программное обеспечение, позволяющие избегать одновременного нажатия нескольких клавиш, а также обеспечивающие возможность управления несколькими клавишами на клавиатуре. В случаях выраженных нарушений движения могут быть использованы альтернативные клавиатуры (увеличенные, сенсорные, виртуальные) или голосовые команды, которые распознаются и преобразуются в компьютерные команды.

4. Дети с нарушениями речи. Соотношение нозологического (клинико-педагогического) и симптомологического (психолого-педагогического) подхода выразилось в настоящее время в *двух* основных ***классификациях речевых расстройств*** – *психолого-педагогической* (Р.Е. Левина) и *клинико-педагогической* (М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б.В. Гриншпун), которые рассматривают речевые расстройства в различных аспектах.

Психолого-педагогическая классификация создавалась с учетом практических потребностей работы логопеда. В этой классификации характеристики расстройств речи сгруппированы от частного к общему. Эта классификация учитывает, какие компоненты речи нарушены и в какой степени. Нарушения речи в данной классификации подразделяются на две группы. *Первая группа – нарушение средств общения*. Выделяют следующие речевые нарушения: 1) *фонетическое нарушение речи* (ФН) – нарушение произношения отдельных звуков; 2) *фонетико-фонематическое нарушение речи* (ФФН), наряду с нарушением фонетической стороны имеется и недоразвитие фонематических процессов; 3) *общее недоразвитие речи* (ОНР), нарушены все компоненты языковой системы (лексика, грамматика, фонетика и фонематика).

Вторая группа – нарушение в применении средств общения (*заикание,* возможен комбинированный дефект – заикание сочетается с ОНР).

Репозиторий ВГУ

Клинико-педагогическая классификация строго не соотнесена с клиническими синдромами и ориентирована на нарушения, которые подлежат логопедической коррекции. Расстройства речи в зависимости от того, какой вид речи нарушен – устная или письменная, подразделяются на две большие группы.

1. Нарушения устной речи

К расстройствам фонационного оформления высказывания относятся.

Дислалия (от греч. *dis* – приставка, означающая расстройство, и *lalia* – речь) – расстройство речи, проявляющееся в нарушении произношения звуков.

Дисфония (или афония) – расстройство (или отсутствие) фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата. Отсутствует звучный голос при сохранении шепотной речи.

Ринофония – нарушение тембра голоса при нормальной артикуляции звуков речи.

Ринолалия – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата в виде расщелин (незаращения) губы, альвеолярного отростка, десны, твердого и мягкого нёба.

Дизартрия (от греч. *dis* – приставка, означающая расстройство, *arthron* – сочленение) – нарушение звуковой системы языка (звукопроизношение, просодика, голос), обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Брадилалия – патологическое замедление темпа речи. Проявляется в замедленной реализации артикуляционной речевой программы и имеет в своей основе усиление тормозного процесса.

Тахилалия – патологическое ускорение темпа речи. Проявляется в ускоренной ритмизации артикуляционной речевой программы и связана с преобладанием у человека процесса возбуждения.

Нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания представлены двумя видами: алалией и афазией.

Алалия (от греч. *a* – отрицат. частица и *lalia* – говорю) – отсутствие или недоразвитие речи при нормальном слухе и достаточном уровне интеллекта. Обусловлена повреждениями речевых зон коры головного мозга.

Афазия (от греч. *a* – отрицат. частица и *phasis* – высказывание) – системные нарушения речи, вызванные локальными поражениями коры головного мозга.

2. Нарушения письменной речи

Дислексия (от греч *dis* – приставка, означающая расстройство, и *lego* – читаю) – нарушение чтения, связанное с поражением или недораз-

Репозиторий ВГУ

витием некоторых участков коры головного мозга, выражается в замедленном, часто угадывающем характере чтения.

Дисграфия (от греч. *dis* – приставка, означающая расстройство, *grapho* – пишу) – нарушение письма, при котором наблюдается характерная замена букв, напоминающая «косноязычие в письме», пропуски и перестановки букв и слогов, а также слияние слов. В случае несформированности процессов чтения и письма (в ходе обучения) говорят об *алексии* и *аграфии.*

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) имеют ряд ***особенностей*** [85; 86]: недостаточная устойчивость и распределение внимания, снижение вербальной памяти, продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления, трудности в овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением; недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения (недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики). Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. У детей с ТНР отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля.

Организация логопедического сопровождения ребенка в раннем возрасте позволяет минимизировать, а в ряде случаев – полностью устранить нарушения речевого развития до момента поступления ребенка в школу. Необходимость логопедического и психологического сопровождения может сохраняться и в школьном возрасте. Учителю необходимо систематически запрашивать необходимую информацию у специалистов группы сопровождения и обсуждать динамику изменений и стратегию работы.

Вопросы и задания

1. Расскажите об основных группах детей с нарушением слуха (зрения, функций опорно-двигательного аппарата, речи).

2. Дайте психолого-педагогическую характеристику детей указанных групп.

3. Какие особенности детей указанных групп необходимо учитывать педагогу в образовательном процессе.

4. Проведите дифференциацию речевых проявлений при первичном нарушении речевого развития и тугоухости.

5. Прочитайте отрывок статьи Л.С.Выготского «Дефект и компенсация».

Репозиторий ВГУ

«Чувство или сознание малоценности, возникающее у индивида вследствие дефекта, есть оценка своей социальной позиции, и она становится главной движущей силой психического развития. Сверхкомпенсация, «развивая психические явления предчувствия и предвидения, а также их действующие факторы вроде памяти, интуиции, внимательности, чувствительности, интереса – словом, все психические моменты в усиленной степени», приводит к сознанию сверхздоровья в больном организме, к выработке сверхполноценности из неполноценности, к превращению дефекта в одаренность, способность, талант. Страдавший недостатками речи Демосфен становится величайшим оратором Греции. Про него рассказывают, что он владел своим великим искусством, специально увеличивая свой природный дефект, усиливая и умножая препятствия. Он упражнялся в произнесении речи, наполняя рот камешками и стараясь преодолеть шум морских волн, заглушающих его голос.

Для теории и практики воспитания ребенка с дефектами слуха, зрения и т.п. учение о сверхкомпенсации имеет фундаментальное значение, служит психологическим базисом. Какие перспективы открываются перед педагогом, когда он узнает, что дефект есть не только минус, недостаток, слабость, но и плюс, источник силы и способностей, что в нем есть какой-то положительный смысл! В сущности, психология давно учила этому, педагоги давно это знали, но только теперь с научной точностью сформулирован главнейший закон: ребенок будет хотеть все видеть, если он близорук, все слышать, если у него аномалия слуха; будет хотеть говорить, если у него затруднения в речи или заикание. Желание летать будет выражено у детей, которые испытывают большие трудности уже при прыганий».

Согласны ли вы с позицией автора? Обоснуйте свою точку зрения. Как можно использовать положения Л.С. Выготского в практической работе педагога образовательного учреждения интегрированного типа?

Тема 3. Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), интеллектуальной недостаточностью, нарушениями эмоционального развития

> Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребенок, но иначе развитой ...дефективный ребенок представляет отличный, своеобразный тип развития.
>
> *Л.С. Выготский*

Вопросы:

1. Дети с интеллектуальной недостаточностью.

Репозиторий БГУ

2. Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

3. Дети с нарушениями эмоционального развития в детском возрасте.

3.1. Дети с различными формами психопатоподобного поведения.

3.2. Синдром дефицита внимания (гиперактивные дети).

3.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с аутизмом. Особенности речи при аутизме.

1. Дети с интеллектуальной недостаточностью. В педагогической терминологии понятие *«интеллектуальная недостаточность»* используется вместо используемого в медицине понятия *«умственная отсталость»*. Это стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности и всей личности в целом в результате органического диффузного поражения коры головного мозга. Однако наличие органического диффузного поражения ЦНС не является основным обязательным условием, при котором выставляется диагноз «умственная отсталость». Характерной особенностью нарушения при интеллектуальной недостаточности является инактивность и, как следствие, нарушение высших психических функций, регуляции поведения и деятельности.

Интеллектуальная недостаточность, в зависимости от времени воздействия патологического фактора, может проявляться в форме *олигофрении* (от греч. *oligos* – малыш, *phren* – ум), которая возникает на более ранних этапах онтогенеза (до трех лет), или *деменции* (от лат. *dementia* – безумие) – распад психики, происходящий на более поздних этапах онтогенеза (после трех лет) как следствие органических заболеваний мозга и травм.

Степени умственной отсталости описываются на основе «Методических рекомендаций по использованию Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра» (МКБ-10, 2002): *легкая, умеренная, тяжелая и глубокая.* Специфика психического развития детей с любой степенью интеллектуальной недостаточности проявляется с первых дней жизни и определяется глубиной нарушения.

Дети с ***легкой степенью интеллектуальной недостаточности*** являются наиболее изученной и перспективной группой в плане возможностей развития и интеграции в социум, и их развитие характеризуется следующими особенностями [3, 55; 85, 122, 139; 148; 158; 169; 171; 172; 175]:

В дошкольном возрасте:

- мало интересуются окружающим (не исследуют предметы, не стремятся узнать о них у взрослых, равнодушны к процессам и явлениям, происходящим в природе и социальной жизни);
- движения бедны, угловаты, недостаточно плавны; особенно плохо сформированы тонкие и точные движения, а также жестикуляция и мимика;
- активный (также как и пассивный) словарь беден, фразы односложны, не могут передать элементарное связное содержание, не понима-

Репозиторий БГУ

ют конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов, им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника;

- в младшем дошкольном возрасте преобладают бесцельные действия с игрушками (несет кубик в рот, бросает куклу), к старшему дошкольному возрасту появляются предметно-игровые действия (укачивание куклы, катание машины), процессуальная игра – многократное повторение одних и тех же действий;
- без специального обучения к концу дошкольного возраста формируется только предметная деятельность, игровая деятельность не становится ведущей, игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью, сюжетно-ролевая игра самостоятельно не развивается; нормально развивающиеся сверстники не принимают такого ребенка в игру, так как он не умеет играть;
- в условиях обычного детского сада испытывает стойкие трудности в усвоении программного материала на занятиях по формированию элементарных математических представлений, развитию речи, ознакомлению с окружающим, конструированию;
- неплохо развиты механическая память (обычно запечатлевают внешние признаки объектов) и подражание;

В период младшего школьного возраста:

- произвольное внимание нестойкое, легко истощаемо и отвлекаемо, нецеленаправленно, требуются усилия для его привлечения и фиксации;
- мышление носит конкретный наглядно-образный характер, ограничено непосредственным опытом, непоследовательно, стереотипно, некритично, проявляется способность ориентироваться в практических ситуациях; регулирующая и планирующая функции мышления сформированы слабо;
- память отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения; плохо сформировано логическое опосредованное запоминание;
- незрелость личности проявляется в слабости побуждений и самообладания, неспособности подавлять свои влечения, недостаточной инициативности, целенаправленности и обдуманности поступков, импульсивности, повышенной внушаемости; слабости социальных, личностных мотивов; необходимые решения нередко принимаются по типу короткого замыкания; поведение непоследовательно, неожиданно, что затрудняет адаптацию к социуму;
- речь аграмматична, словарь беден, изъясняются простыми высказываниями;
- эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, однако эмоции характеризуются недостаточной дифференцированностью и адекватностью (ребенок проявляет гнев и агрессию, когда следовало бы лишь рассердиться); преобладают непосредственные переживания конкретных жизненных обстоятельств; настроение, как правило, неустойчи-

Репозиторий ВГУ

вое; с трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, эстетические и др.

- освоение всех школьных навыков в том темпе и в том объеме, который предусмотрен для детей с нормальным психическим развитием, а также понимание и усвоение учебной программы начальных классов общеобразовательной школы невозможны (дети затрудняются в освоении математических операций и приобретении навыков письменной речи);
- недостаточно сформированы житейские знания и представления (не знают домашнего адреса (названия города, улицы, номера дома, квартиры); не могут рассказать о том, кем и где работают родители; путают времена года и затрудняются в их описании; не воспроизводят названия месяцев, дней недели);
- смысловые связи прочитанного (увиденного) устанавливаются и понимаются с большим трудом; неполное понимание переносного или скрытого смысла пословиц, метафор, затруднения при проведении аналогий или различий; не удается связно пересказать прочитанный текст или прослушанный рассказ, сказку.

Дети с легкой степенью интеллектуальной недостаточности способны к систематическому школьному обучению по специальным учебным программам вспомогательных школ (первое отделение). После завершения обучения во вспомогательной школе в большинстве случаев легкой умственной отсталости возможно трудоустройство, требующее способностей не столько к абстрактному мышлению, сколько к практической деятельности, включая неквалифицированный и ручной полуквалифицированный труд. Учащиеся овладевают профессиями маляра, плотника, слесаря, швеи, вышивальщицы, картонажницы и т. д., не достигая высоких разрядов.

В социальных условиях (например, в сельской местности), не требующих продуктивности в отвлеченно-теоретической сфере, некоторая степень легкой умственной отсталости может не вызывать трудностей приспособления. Тем не менее, если наряду с этим отмечаются заметные эмоциональная и социальная незрелость, то проявятся и последствия ограничения социальной роли, например, неспособность справляться с требованиями, связанными с брачной жизнью или воспитанием детей, или затруднения в адаптации к культурным традициям и нормам.

Особенности развития детей с ***умеренной степенью интеллектуальной недостаточности*** в дошкольном и младшем школьном возрасте [3, 55; 85, 122, 139; 148; 158; 169; 171; 172; 175]:

- существенно страдает моторика, повышенная подвижность сочетается с нецеленаправленностью, беспорядочностью, некоординированностью движений, поэтому навыки самообслуживания формируются с трудом и в более поздние сроки (при особенно грубых нарушениях моторного развития исключается возможность их формирования), чем у нормально развивающихся детей;

Репозиторий ВГУ

• познавательные возможности резко снижены: грубо нарушены ощущения, восприятие, память, внимание, мышление; внимание с трудом привлекается, отличается слабостью, неустойчивостью и отвлекаемостью; дети неспособны к самостоятельному понятийному мышлению;

• речь в своем развитии запаздывает на 3–5 лет и не всегда появляется к концу дошкольного возраста и представляет собой отдельные слова, редко фразы, значительно нарушено звукопроизношение; речевое развитие примитивно, собственная речь бедна, медленно развиваются понимание и использование речи; хотя понимание речи на бытовом уровне относительно сохранно;

• запас сведений и представлений об окружающем крайне мал; способны усваивать элементарные знания, которые используют как штампы;

• у некоторых детей могут проявляться аутистические черты;

• способны к овладению навыками самообслуживания, но не все и не всегда овладевают простыми трудовыми процессами (уборка, мытье посуды, стирка).

Большинство взрослых способны выполнять простые, неквалифицированные операции при условии постоянного наблюдения и руководства, учитывающего их индивидуальные качества, в условиях стабильности среды и неизменности предъявляемых к ним требований. Они нуждаются в социальной защите и помощи. Оптимальной социальной нишей для них является семья (особенно живущая в сельской местности и занятая сельскохозяйственным трудом).

Психическое развитие детей с ***тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности*** в *дошкольном и младшем школьном возрасте* имеет особенности [3, 55; 85, 122, 139; 148; 158; 169; 171; 172; 175]:

• реакция на окружение неадекватна;

• восприятие недифференцированно, глобально;

• навыки самообслуживания осваиваются крайне медленно;

• речь развивается крайне медленно и ограниченно или не развивается вообще; фразовая речь появляется крайне поздно (крайне бедный словарный запас, отсутствие развернутых фраз); дети могут минимально использовать речь как средство общения, несмотря на серьезное ее недоразвитие;

• запас бытовых сведений беден (отсутствуют понятия цвета, числа, недостаточны представления о различиях в величине предметов);

• игровая активность примитивна и подражательна;

• контакт со сверстниками устанавливать не умеет, так как не понимает их интересов, смысла и правил тех или иных игр;

• мышление очень конкретное, ригидное, осмысление окружающего не доступно, отмечается отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность, чрезвычайная затрудненность обобщений;

Репозиторий ВГУ

• интеллектуальные нарушения сопровождаются выраженной соматической (пороки развития скелета, черепа, конечностей, кожных покровов и внутренних органов, диспластическое телосложение и др.) и неврологической патологией (параличи, парезы и др.), а также недоразвитием моторных функций выраженной степени.

Даже достигнув юношеского возраста, они способны овладеть лишь элементарными трудовыми процессами. Как правило, не могут существовать самостоятельно, требуют постоянной помощи и поддержки.

Глубокая степень интеллектуальной недостаточности [3, 55; 85, 122, 139; 148; 158; 169; 171; 172; 175] характеризуется грубыми нарушениями общей моторики, поздним формированием, а иногда и несформированностью локомоторных функций (большинство таких лиц неподвижны или резко ограничены в подвижности), неадекватностью реакций на окружающее, сложностью (невозможностью) овладения простейшими гигиеническими навыкам и навыками самообслуживания (страдают недержанием мочи и кала и с ними возможны лишь рудиментарные формы общения), несформированностью внимания, восприятия, речи; отсутствием связной речи и невозможностью ее понимания, трудностями ориентировки в пространстве, крайне низкой способностью к элементарным процессам мышления. Понимание и использование речи ограничивается выполнением основных команд и выражением элементарных просьб. Чаще вместо речи – отдельные нечленораздельные звуки или слова с непониманием их смысла. Действия детей примитивны, двигательные реакции нецеленаправленны, хаотичны, присутствуют стереотипные раскачивания. Наиболее тяжелые из них не плачут, не смеются, не узнают окружающих, с трудом ориентируются в пространстве. Дети нуждаются в постоянной помощи и поддержке.

Правильная организация жизни ребенка с интеллектуальной недостаточностью, предполагающая оказание ранней коррекционной помощи и определение адекватной модели обучения и воспитания, может в значительной степени скорригировать имеющиеся нарушения и предупредить возможные наслоения вторичного и третичного порядка.

2. Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). К категории детей с трудностями в обучении, вызванными ЗПР, относятся «дети, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы» [22; 30; 155; 170].

Категория детей с трудностями в обучении определяется как «дети с нарушениями психического развития, обусловленными задержкой или расстройством психического развития» (п. 12 Положения о специальной общеобразовательной школе (школе-интернате), 2005).

Репозиторий ВГУ

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития. Термин «задержка» подчеркивает временной характер нарушения, т.е. уровень психофизического развития в целом может не соответствовать паспортному возрасту ребенка. Причины ЗПР могут быть различны: дефекты конституции ребенка (гармонический инфантилизм), соматические заболевания, органические поражения ЦНС (минимальная мозговая дисфункция). Отягчающими факторами могут служить неблагоприятные социокультурные условия. Главными причинами ЗПР, по результатам исследований П. Улба, выступают биологические механизмы: патология беременности, ненормальные роды, частые соматические болезни ребенка в первые годы жизни. Данные факторы обусловливают сниженный физический статус детей, их малую выносливость, что не позволяет им своевременно усвоить актуальный для их возраста объем информации. Однако, если объем поступающей информации мал, методы и средства его подачи (образования) неадекватны возможностям ребенка, а окружение продуцирует по отношению к нему стрессогенные ситуации, то причиной ЗПР будут также выступать и социокультурные факторы.

Все отклонения у таких детей со стороны нервной системы отличаются изменчивостью и диффузностью, носят временный характер. При ЗПР имеет место, в отличие от интеллектуальной недостаточности, *обратимость интеллектуального дефекта.* Ряд отечественных исследователей (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер) выделяют две наиболее многочисленные группы детей с ЗПР: 1) дети с нарушенным темпом физического и умственного развития, задержка их развития связана с медленным темпом созревания лобной области коры мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки; 2) дети с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастенические состояния), которые чаще всего являются следствиями черепно-мозговых травм. Для этих детей свойственна слабость основных нервных процессов и их лабильность.

Особенностью ЗПР является *неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций.* К *типичным особенностям*, свойственным всем детям с трудностями в обучении, относятся [22; 30; 155; 170]:

1) недостаточность процесса переработки сенсорной информации приводит к тому, что дети затрудняются в целостном восприятии наблюдаемых объектов и предметов, выделяя лишь некоторые признаки; в узнавании даже знакомых объектов, если они изображены в непривычном ракурсе или плохо освещены; сам процесс восприятия предметов занимает у них больше времени, чем у нормально развивающихся сверстников;

2) дети способны решать задачи на наглядно-практическом уровне мышления, однако они могут затрудняться в самостоятельном установлении причинно-следственных связей между объектами и предметами;

3) недостаточно высокий уровень сформированности всех основных интеллектуальных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абст-

Репозиторий ВГУ

ракция и др.) обусловливает ограничения в процессе становления обобщающей функции слова, что снижает освоение ребенком родовых понятий, формирование умения самостоятельно выделять существенные признаки однородной группы предметов; в результате дети с трудностями обучения обнаруживают недостаточную гибкость мышления, склонность к стереотипным мыслительным операциям;

4) небольшие несложные рассказы, сказки дети слушают с вниманием, пересказывают с помощью вопросов, но быстро забывают, хотя общий смысл прочитанного понимают;

5) дети владеют некоторыми математическими представлениями и умениями: правильно указывают большую или меньшую группу предметов, воспроизводят числовой ряд в пределах пяти (часто с ошибками), однако они затрудняются в обратном счете; пересчитывая небольшое количество предметов (в пределах пяти), нередко не могут назвать результат;

6) нередко наблюдается малая дифференцированность движений кистей рук; в результате у них наблюдаются трудности в формировании сложных серийных движений и действий, а это отрицательно сказываются на продуктивной деятельности – письме, лепке, рисовании, конструировании;

7) дети затрудняются в осознании своих действий и облечении их в словесную форму: выполняя задание, ребенок проговаривает его вслух, но при этом говорит много лишнего, не имеющего отношения к работе; вербальные ответы детей характеризуются недостаточной точностью, недифференцированностью словесных определений;

8) не сформирована потребность в самопроверке заданий, связанной с выполняемой работой; следует отметить низкий уровень развития у них навыков самоконтроля – как в процессе деятельности, так и по ее окончании;

9) младшие школьники с большим трудом осваивают процесс чтения, допускают много ошибок: смешение букв, для различения которых требуется тонкий анализ пространственных элементов, перестановки и пропуск букв, а иногда и целых слогов. В целом чтение детей характеризуется монотонностью, невыразительностью, замедленным темпом.

10) быстро угасает непосредственный интерес к заданию, дети не проявляют достаточной активности в работе, не стремятся улучшить свой результат, преодолеть возникающие трудности. К допущенным ошибкам дети относятся более или менее безразлично, часто не замечают их, не проявляют активного желания понять их причину.

Такие особенности развития детей могут приводить к трудностям в учении *трех видов*: 1) трудности осуществления учения как деятельности; 2) трудности формирования отдельных школьных навыков (чтения, письма, счета, решения задач и др.); 3) трудности осмысления учебной информации [19]. Создание специальных условий для детей с трудностями обучения детерминируется причинами и характером имеющихся трудностей и обеспечивается группой сопровождения ребенка в условиях инклюзивного образования.

Репозиторий ВГУ

3. Дети с нарушениями эмоционального развития в детском возрасте. Причинами эмоциональных нарушений в детском возрасте могут быть функциональные и органические заболевания центральной нервной системы, а также условия неправильного воспитания. Огромное влияние на развитие личности ребенка оказывают психотравмирующие ситуации, действие которых формирует так называемый *феномен эмоциональной депривации*. Исследованиями было доказано, что отсутствие близких эмоционально насыщенных контактов является непосредственной причиной задержек физического и психического развития ребенка, обусловливает раннее формирование негативных личностных формирований (страхов, коммуникативных барьеров, невротических и психопатологических комплексов и т. д.). Для детей, переживших эмоциональную депривацию, характерны поверхностные, неглубокие отношения с людьми, отсутствие теплых чувств, неспособность заботиться о ком-либо, лживость, трудность концентрации на учебной деятельности, преобладание в общении реакций, содержащих враждебность, угрозы, упреки, обвинения [5; 161; 176].

3.1. Дети с различными формами психопатоподобного поведения. **Психопатия** (от гр. psyche – душа + pathos – страдание, болезнь) – патология характера, при которой у человека наблюдается практически необратимая выраженность свойств характера, препятствующих его адекватной адаптации в социальной среде. В современной клинической терминологии используется термин «расстройство личности».

Для расстройств личности характерно: 1) заметная дисгармония в личностных позициях и поведении, вовлекающая обычно несколько сфер функционирования (аффективность, возбудимость, контроль побуждений, процессы восприятия и мышления, а также стиль отношения к другим людям); 2) хронический стойкий характер стиля поведения; 3) тотальности проявления нарушений всех сферах жизни, что взаимодействия личности и ведет к нарушению адаптации в личностных и социальных ситуациях; 4) возникновение симптомов нарушения в детстве или подростковом возрасте и продолжают возникновение в их зрелом возрасте; 5) возникновение расстройства, что приводит к значительному личностному дистрессу; 6) появление частых расстройств, сопровождаемых существенным ухудшением профессиональной и социальной продуктивности.

Расстройства личности могут проявляться в разных формах. Наиболее часто встречающиеся в практике школьных учителей следующие [32; 103]:

1. *Психопатия неустойчивого круга* (характерные черты: внушаемость, подчиняемость, неспособность к стойким привязанностям, слабость морально-этических установок, склонность «плыть по течению», дети не склонны прикладывать усилия для достижения успеха в учебной деятельности; дети не производят впечатления злостных нарушителей дисциплины, так как легко соглашаются с тем, что неправильно ведут себя, однако усилий для изменения своего поведения не прикладывают). Взаимодействие с такими детьми предполагает единство и четкую последовательность

Репозиторий ВГУ

требований взрослого окружения. Особенно вредны для них гипоопека, безразличие со стороны взрослых, расхождение в требованиях, предъявляемых школой и семьей.

2. *Психопатия истерического круга* (характерные черты: демонстративность, стремление быть в центре внимания, преувеличенные эмоциональные реакции, склонность к эмоциональным расстройствам).

3. *Органическая психопатия* (характерные черты: появление патологических влечений (прожорливость, сексуальная расторможенность, импульсивность, склонность к бродяжничеству и др.), снижение критики к оценке собственного поведения и ситуации, реализация каждого возникшего желания без учета последствий). Такие дети нуждаются в помощи специалистов.

Расстройства личности проявляются в болезненном нарушении характера и характеризуются повышенной возбудимостью, раздражительностью, общим двигательным беспокойством в сочетании с утомляемостью, снижением работоспособности. Схожая симптоматика характерна и для психопатоподобных состояний – болезненные нарушения характера, возникающие на почве травм и инфекционных заболеваний ЦНС, перенесенных в детском возрасте.

3.2. Синдром дефицита внимания (гиперактивные дети).

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (активный – от латинского слова *«activus»* – деятельный, действенный; гипер – от греческого слова *«hyper»* – над, сверху; указывает на превышение нормы) (СДВГ) проявляется в поведении ребенка, при котором наблюдается нарушение внимания, чрезмерная двигательная активность, суетливость, неспособность к целенаправленному организованному поведению. СДВГ значительно чаще встречается у мальчиков, чем у девочек (в соотношении от 4:1 до 6:1), и обнаруживается у детей всех социальных слоев.

Согласно классификации МКБ-10, основными симптомами при СДВГ являются: рассеянность, повышенная возбудимость и импульсивность. Основным нарушением в общей структуре является нарушение внимания (сильно страдают объем и концентрация внимания, повышена отвлекаемость). Ребенок возбудим, легко отвлекаем, совершает множество лишних движений, он не «не хочет», а не может вести в соответствии со школьными требованиями вследствие специфических нарушений функционирования мозговых систем.

Достаточно часто у этих детей наблюдаются проблемы вербальной коммуникации (по разным источникам от 10 до 54% случаев), нарушения произношения, запаздывание сроков в развитии речи, трудности в построение грамматически правильных предложений, нарушение понимания адресованных им высказываний, трудности в планировании своего высказывания и самоконтроля речи в процессе общения. Часто неадекватные эмоциональные и поведенческие реакции приводят детей с СДВГ к социальной изоляции и одиночеству. К подростковому возрасту повышенная двигательная активность, как правило, исчезает, а импульсивность и дефицит внимания остаются. [38; 98; 135].

Репозиторий ВГУ

Психолог, совместно с педагогом и родителями, проводит психологическую коррекцию эмоциональной сферы и поведения ребенка, ведет разъяснительную работу с педагогами, совместно с ними разрабатывает стратегию и тактику взаимодействия с каждым гиперактивным ребенком, и составляет индивидуальную программу его развития.

Все методы коррекционной работы с детьми с СДВГ направляются на преодоление не только нарушений внимания, но всех психических процессов (памяти, пространственного восприятия, наглядно-образного мышления), а также зрительно-моторной координации, лежащих в основе формирования школьных навыков – счета, письма, чтения. Исследователи предлагают строить психолого-педагогическое сопровождение детей с СДВГ на следующих принципах: 1) *рекомендательный характер:* самостоятельность ребенка в решении актуальных для его развития проблем (приоритет полномочий решения определяется в последовательности: ребенок и его родители, педагоги, окружение); 2) *«на стороне ребенка»:* стремление решить каждую проблемную ситуацию в пользу ребенка; 3) *непрерывность сопровождения:* гарантия сопровождения на всех этапах помощи в решении проблемы; 4) *мультидисциплинарность сопровождения:* согласованная работа команды специалистов; 5) *автономность:* создание в учреждения образования службы или группы сопровождения [171].

Н. Н. Заваденко рекомендует следующую программу коррекции в условиях учреждения дошкольного образования [38]: 1) изменение окружения (место ребенка в группе – рядом с воспитателем, регулирование отношений со сверстниками, включение минуток активного отдыха); 2) создание положительной мотивации, ситуации успеха; 3) коррекция негативных форм поведения (например, немотивированной агрессии); 4) регулирование ожиданий родителей (положительные изменения появляются не так быстро, как хотелось бы).

В работе с гиперактивными детьми младшего школьного возраста педагоги используют три основных направления: 1) развитие дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательного контроля); 2) отработка конкретных навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками; 3) работа с преодолением гнева (при необходимости).

Работу с ребенком следует строить индивидуально, при этом основное внимание нужно уделять его отвлекаемости и слабой самоорганизации. Необходимо научить ребенка поддерживать зрительный контакт во время общения, а также умения сосредоточиться, так в общении дети часто перебивают собеседника. Важной является работа по обучению ребенка с СДВГ конструктивным формам взаимодействия (обучение конструктивным способам разрешения конфликтов, навыкам самоконтроля, приемам самоуправления).

В работе с гиперактивным ребенком родителям ***необходимо:*** 1) изменить отношение к ребенку как «трудному» и укрепить позитивного мнения о нем как в глазах его родителей, так и самого ребенка; 2) избегать повторения слов «нет» и «нельзя»; 3) определять для ребенка границы дозво-

Репозиторий ВГУ

ленного поведения (методичность и последовательность в установлении запретов и требований); 4) поощрять ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (чтение, раскрашивание, работа с кубиками и др.); 5) игнорировать нежелательное поведение («не награждать родительским вниманием нежелательное поведение ребенка»); 6) ограничивать число партнеров во время игры (оптимально – один партнер); 7) предлагать модель позитивного поведения как альтернатива сделанному замечанию; 8) поддерживать позитивную установку в отношениях с ребенком: «к каждому критическому замечанию прилагать, по крайней мере, одну похвалу, а лучше – две или три»; 9) соблюдать четкий распорядок дня; 10) создавать условия расходования избыточной энергии (спортивные занятия, бег, прогулки); 11) подбирать интересные для ребенка занятия; 12) избегать по возможности места скопления людей [38].

3.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с аутизмом. *Ранний детский аутизм* (РДА), от греч. (autos – сам), который представляет собой особый вариант атипичного развития. Термин «***аутизм»*** ввел в 1912 г. швейцарский психиатр Э. Блейлер для обозначения особого вида аффективной (чувствительной) сферы и мышления, которые регулируются внутренними эмоциональными потребностями человека и мало зависят от окружающей действительности. Впервые РДА был описан Л. Каннером в 1943г., но из-за гиперзамкнутости детей до конца данное нарушение еще не изучено. Причиной РДА обычно отмечают недостаточность ЦНС, которая может быть вызвана широким кругом причин: врожденной аномальной конституцией, врожденными обменными нарушениями, органическим поражением ЦНС в результате патологии беременности и родов, рано начавшимся шизофреническим процессом и т.д. Средняя частота встречаемости аутизма – 5 : 10 000 с явным преобладанием (1 : 4) лиц мужского пола. РДА может сочетаться с любой другой формой нетипичного развития. Частота аутизма в детской популяции имеет явную тенденцию к росту и не зависит от национального, расового, географического и многих других факторов, что подчеркивает не локальный, а общечеловеческий характер этого тяжелого психического расстройства.

Аутизм – особая патология нервной системы, при которой затруднено формирование эмоциональных контактов человека другими людьми. У аутичных детей природный дефицит общения искажает ход всего психического развития и препятствует социальной адаптации. При отсутствии своевременной психокоррекцинной работы состояние аутизма усугубляется вплоть до прекращения контактов ребенка с реальностью. И наоборот, психологическое сопровождение детей приводит к смягчению состояния аутизма. Иногда у аутичных детей обнаруживается особая одаренность в отдельных областях науки и искусства.

При появлении симптомов аутизма в первые месяцы жизни ребенка говорят о *синдроме РДА*. Если для установления диагноза РДА недостаточно клинических характеристик, говорят об *аутистических чертах личности*

Репозиторий ВГУ

[146]. По критериям, принятым Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), при аутистическом расстройстве личности *отмечаются:* 1) качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; 2) качественные нарушения способности к общению; 3) ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.

Существует ряд основных ***симптомов аутизма,*** которые наиболее ярко проявляются у детей в возрасте от 3 до 5 лет: 1) склонность к одиночеству, нарушение социального развития не связано с уровнем интеллектуального развития, который может быть достаточно высоким; 2) стремление к постоянству, стереотипность поведения; 3) задержка в развитии речи и самосознания; 4) повышенная чувствительность к сенсорным раздражителям, патология влечений; 5) искусственность, манерность поведения.

О.С. Никольская выделила следующие ***группы*** аутичных детей:

1. Дети с аутистической *отрешенностью от мира*. Это самая тяжелая форма аутизма. У детей выражена аффективная патология, снижен психический тонус, отсутствует речь. Они нуждаются в постоянном уходе, т.к. мало контактируют с реальностью.

2. Дети с аутистическим *отвержением окружающего мира*. Дети отличаются повышенной физической и коммуникативной ранимостью. Их связь с окружающим миром осуществляется с помощью посредника (чаще всего с помощью матери). Этих детей можно подготовить к обучению в школе (во вспомогательной школе или в специальных классах массовой школы), если с ранних лет проводить специальную психокоррекционную работу.

3. Дети с аутистическим *замещением мира*. Дети в мире фантазий живут больше, чем в реальности. Эмоциональные связи с близкими недостаточны. Низка способность к сопереживанию, чувствительность носит внутренний характер. С помощью специальных коррекционных занятий таких детей можно подготовить к обучению в массовой школе.

4. Дети с *эмоционально-коммуникативной сверхтормозимостью*. Дети отличаются особой робостью и застенчивостью. У них часто формируется чувство собственной незначительности. Эмоциональное развитие хорошее, они склонны к «эмоциональному симбиозу» с близкими. Могут отличаться особой эмоциональной и познавательной одаренностью. При благоприятных условиях воспитания и развития возможно обучение таких детей в массовой школе без предварительной подготовки.

Экспериментально-психологическое обследование аутичных детей затруднено, т.к. дети отвергают любые попытки проникнуть в их внутренний мир. Наблюдение за поведением с помощью специальных диагностических карт – самый целесообразный способ получения диагностической информации. *При наблюдении* за аутичными детьми обращают на себя внимание *следующие нарушения*.

1. Речь ребенка автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией.

2. Могут наблюдаться специфические нарушения речевого развития (мутизм, эхолалии, вербальные штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица).

Репозиторий БГУ

3. Отсутствие потребности в общении, предпочтение своего внутреннего мира любым контактам с окружающими людьми, отгороженность от реальности, погруженность в мир собственных переживаний.

4. Поведение ребенка нецеленаправленное. Ребенок испытывает трудности в установлении эмоциональных контактов, избегает смотреть в глаза собеседнику, уходит от общения, отстраняется от телесного контакта.

5. В поведении ребенка проявляется аффективная недостаточность: сверхчувствительность, пугливость.

6. Для поддержки ослабленного физического и психического тонуса ребенок использует приемы аутостимуляции, например, раскачивание на стуле, пощипывание тела и т.п.

7. Двигательное беспокойство в виде однообразных моторных действий: раскачивание, постукивание, прыжки и т.п. чередуется с периодами заторможенности, застывания в одной позе.

8. Отсутствует «чувство края», ребенок может совершить экстраординарный поступок.

9. Эмоциональность больше выражена во взаимодействии с растениями, животными, предметами искусства, чем в общении с людьми.

10. У ребенка возможны мало мотивированные колебания настроения.

11. Он часто «уходит» в мир фантазий.

12. В отношениях к людям проявляется противоречивость характера: отгороженность – привязанность, осторожность – импульсивность, холодность – эмоциональность.

У аутичных детей исследователи отмечают ***особую характерную задержку и нарушение развития речи,*** прежде всего – ее коммуникативной функции. Основными характерными чертами речи таких детей являются: 1) мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и даже фраз) значительной части детей (от 30 до 50% детей с РДА); 2) отсутствие собственной речевой инициативы (не задает вопросов сам и может не отвечать на обращения к нему); 3) эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время; 4) употребление большого количества слов-штампов и фраз-штампов, фонографичностъ («попугайность») речи, что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи; 5) отсутствие обращения в речи, не использует мимику и жесты, не протягивают руки в ожидании того, чтобы их подняли, затрудняются в имитации, в понимании и выражении мимики и жестов, включая указательный жест; 6) позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», о других иногда «я»); 7) нарушения семантики (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное – до буквальности – сужение толкований значений слов), неологизмы и др.; 8) изменения просодической стороны (необычные темп, ритм, мелодика, интонации речи).

Репозиторий ВГУ

В обучении детей с аутизмом зарубежные педагоги используют различные подходы: прикладной поведенческий анализ, использование «моделей развития» (от англ. developmental models), структурированное обучение (TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), логопедическую терапию, обучение социальным навыкам, трудотерапию.

Дети с легкими формами аутистических расстройств учатся в общеобразовательных школах. Эффективность обучения зависит от ряда ***условий*** [145]: 1) опережающая готовность ребенка к школьному обучению в плане академических навыков; 2) определенный уровень социальной адаптации, способность к жизни в коллективе; 3) психолого-педагогическая поддержка специалистов по коррекции нарушений; 4) достаточная дефектологическая подготовленность учителя массовой школы; 5) юридическая защищенности аутичного ребенка, обучающегося в массовой (или иной) школе, т.е. учет особенностей такого ребенка должен осуществляться учителем и администрацией школы.

Основные рекомендации педагогам в работе с детьми с аутизмом: 1) **у**читывать неравномерность развития интеллектуальных, речевых и моторных навыков, повышенную пресыщаемость и утомляемость ребенка; 2) не требовать сиюминутного ответа на поставленный вопрос, давая некоторое время; 3) помнить, что для таких детей более эффективными являются индивидуальные занятия.

Вопросы и задания

1. Дайте клинико-психолого-педагогическую характеристику лицам с разной степенью интеллектуальной недостаточности (легкой, умеренной, тяжелой, глубокой).
2. Дайте клинико-психолого-педагогическую характеристику детям с аутизмом, нарушениями психического развития (трудностями в обучении), СДВГ. Сформулируйте рекомендации педагогам и родителям по работе с такими детьми. Представьте в виде памятки.
3. Покажите различия в диагностике и сопровождении детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и интеллектуальной недостаточностью.
4. Расскажите о функциях специалистов медико-психолого-педагогического сопровождения разных групп детей с ОПФР, указанных в данной теме, в условиях инклюзивного образования.

Репозиторий ВГУ

Модуль 3. Инклюзивное (включающее) образование

Включающее образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад.

В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба

П. Миттлер

Тема 1 «Понятие «инклюзивного» (включающего) образования и его сущность»

Вопросы:

1. Сущность инклюзивного образования

2. Сравнительная характеристика инклюзивного образования, специального образования и интегрированного обучения и воспитания.

3. Методологические основы инклюзивного образования

1. Сущность инклюзивного образования. Целевой приоритет инклюзивного образования закреплен в Саламанкской декларации ЮНЕСКО, принятой правительствами 92 стран и 25 международными организациями на Международной конференции по специальным нуждам в образовании (Special Needs Education), состоявшейся в июне 1994 года в Саламанке (Испания). Принятая в 2000 году Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) определяет инклюзивное образование как фундаментальную стратегию для развития систем образования стран мира.

Под ***инклюзивным образованием*** понимается «создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, включение в образовательный процесс всех детей вне зависимости от происхождения, культуры, пола, нарушений развития» [50]. При инклюзивном образовании происходит включение в общий образовательный процесс детей с ООП, в том числе детей с ОПФР. Инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [101, с. 3].

В Республике Беларусь под ***инклюзивным образованием*** понимается *«организация обучения и воспитания, в процессе которой особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с ОПФР, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образова-*

Репозиторий ВГУ

ния при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [39].

Основные ***идеи инклюзивного образования*** заключаются в следующем: 1) это экономически разумно; 2) нет готовых рецептов, подходящих всем, всё зависит от ситуации; 3) мы говорим о включении всех детей; 4) есть хороший опыт, но его должно быть больше; 5) ничего не происходит за ночь – осуществлять задуманное, последовательно продвигаясь вперёд; 6) мы не достигнем целей образования для всех, если будем продолжать действовать по старинке; 7) образование является не услугой, а правом [44].

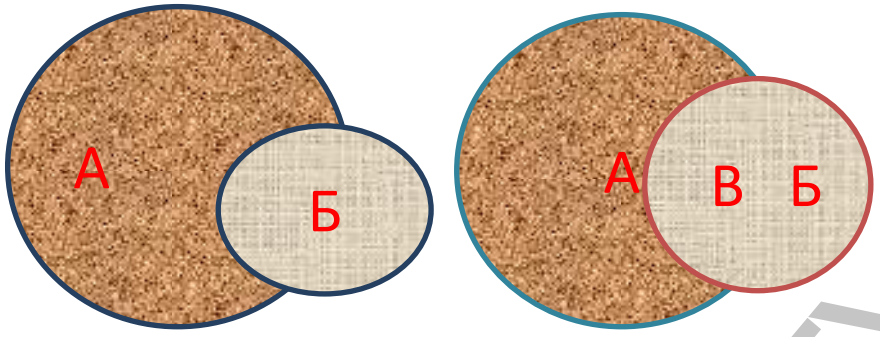
Цель инклюзивной школы – дать каждой личности адекватное ее возможностям образование и предоставить максимальные возможности для развития. Инклюзивное образование рассматривается как ступенька к инклюзивному обществу и предполагает обучение в течение всей жизни. В основе инклюзивного образования положены следующие ***положения:*** 1) принцип равенства прав всех людей при обязательном учете их индивидуальных особенностей и возможностей; 2) недопустимость любого вида дискриминации, т.е. любого ограничения права на образование и участие в социальной жизни; 3) признание права на удовлетворение ООП любого ребенка путем создания специальных условий обучения; 4) ответственность общества за создание условий, обеспечивающих социализацию каждого ребенка; 5) создание условий для получения образования в общеобразовательных учреждениях.

Названные позиции позволяют говорить об инклюзивном образовании как о новом социальном и образовательном феномене, целью которого является обеспечение доступности и качественным образованием всех детей.

2. Сравнительная характеристика инклюзивного образования и интегрированного обучения и воспитания. Спектр образовательных услуг и организация обучения и воспитания детей с ОПФР представлены различными учреждениями и структурными подразделениями. Современный рынок образовательных услуг для детей с ООП в его нормативно-правовом обеспечении представлен видами образования: основное / общее и специальное. Эти виды образования могут взаимодействовать на основе «поглощения» или «сосуществования» (рис. 1).

Схематически сравнительные характеристики сущности специального образования, в том числе моделей интегрированного обучения и воспитания, и инклюзивного образования представлены на рис. 2.

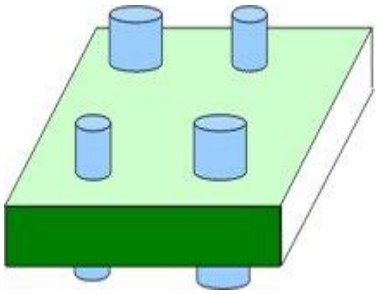
Репозиторий ВГУ



А – массовое образование; Б – специальное образование; В – инклюзивное образование

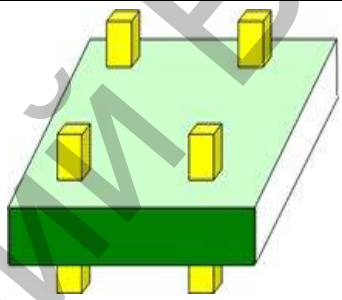
Рисунок 1 – Модели взаимодействия видов образования.

«Обычное» образование



- «Обычный» ребенок
- Круглые колышки для круглых отверстий
- Обычные педагоги
- Обычные школы

Специальное образование



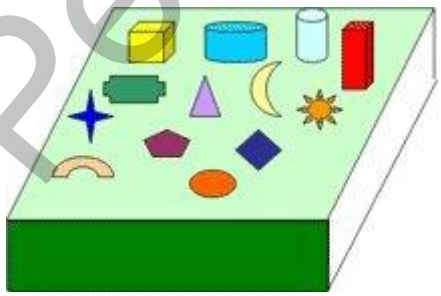
- «Особый» ребенок
- Квадратные колышки для квадратных отверстий
- Специальные педагоги
- Специальные школы

Интегрированное образование



- Адаптация ребенка к требованиям системы
- «Превращение» квадратных колышков в круглые
- Система остается неизменной
- Ребенок либо адаптируется к системе, либо становится для нее неприемлемым

Инклюзивное образование



- Все дети разные
- Все дети могут учиться
- Есть разные способности, различные этнические группы, разный рост, возраст,
- происхождение, пол
- Адаптация системы к потребностям ребенка

Рисунок 2 – Модели образования.

[http://www.invamir-nn.ru/proekts/urza/inkl_obr/]

Репозиторий ВГУ

Реализация демократических основ общества, определяющих гарантированное право выбора каждым членом общества, предполагает сохранение такого права в выборе образовательной траектории и учреждения образования ребенком, родителями, самими педагогами. Анализируя современное состояние развития интеграционных и инклюзивных процессов, следует отметить незначительность успехов массовой общеобразовательной школы в понимании, принятии и овладении как содержательным, так и формальным аспектами работы с детьми с ОПФР. К сожалению, приходится констатировать факт недостаточного владения (а, следовательно, и применения) учителями массовых учреждений образования педагогическими технологиями гуманистической педагогики, которые успешно реализует в образовательном процессе специальная школа, что обеспечивает качество когнитивного развития учащихся. Однако, как уже отмечалось выше, специальное учреждение образования, характеризующееся по своей сути как сегрегационное, не в состоянии в полной мере реализовать социализирующую функцию детей с ОПФР.

Очевидным и необходимым в обсуждении является также вопрос формального и содержательного сопоставления моделей (а, значит, и процессов) образовательной интеграции и образовательной инклюзии (табл. 3).

Таблица 3 – *Сравнительная характеристика моделей интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования*

Параметр сравнения	**Интегрированное обучение и воспитание**	**Инклюзивное образование**
Формы организации образовательного процесса	Дети с ООП (ОПФР) могут обучаться в классах (группах) интегрированного обучения и воспитания или специальных классах/группах функционирующих на базе учреждений основного (общего) образования	Дети обучаются в обычных классах, не дифференцируются в соответствии с наличием/отсутствием того или иного нарушения
Доступность для каждого ребёнка вне зависимости от характера и глубины нарушения развития	Доступно для всех категорий детей с ООП при условии сохранности интеллектуальных возможностей	Доступно для всех детей без исключения
Организация образовательного процесса («совместность» обучения всех детей – индекс интегрирован-	Совместное обучение на уроках изобразительного искусства, музыки, технологии (обслуживающий труд), физической культуры	Совместное обучение на всех уроках в течение всего учебного дня

Репозиторий ВГУ

Параметр сравнения	Интегрированное обучение и воспитание	Инклюзивное образование
ности/инклюзивности)		
Содержание образования	Обучение детей с ОПФР организуется по программам специального образования в соответствии с характером и степенью имеющегося нарушения	Обучение всех детей организуется по общим программам с индивидуальной адаптацией в соответствии с особенностями ребёнка (индивидуальная образовательная программа/индивидуальная программа развития)
Определение образовательного маршрута (выбор места и содержания образования)	При согласии родителей или лиц их заменяющих в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии	Выбор осуществляется родителями или лицами их заменяющими и самим ребёнком
Условия и возможности реализации социализирующей функции	Ограниченные условия реализации: дети с ОПФР оказываются «сегрегированными» в условиях интеграции	Полные условия реализации: формирование опыта социального взаимодействия и присвоения социального опыта в естественных условиях учреждения образования
Условия и возможности реализации обучающей функции	Полные возможности реализации: овладение содержанием образования в соответствии с программой обучения при оказании соответствующей коррекционно-педагогической помощи учителем-дефектологом	Полные возможности реализации: овладение содержанием образовании в соответствии с индивидуальной образовательной программой (индивидуальной программой развития) при обеспечении необходимого психолого-педагогического сопро-вождения и коррекционно-педагогической работы
Образовательные результаты	Знания, умения и навыки в соответствии с содержанием предметных областей, определенных образовательным стандартом	Жизненные и социально-личностные компетенции, обеспечивающие социализацию личности
Роль педагога	Дополняющая работу учителя-дефектолога, реализующего коррекционно-педагогическую работу в со-	Ведущая, определяющая содержание деятельности команды (педагог, родители, специалисты (учитель-

Репозиторий ВГУ

Параметр сравнения	Интегрированное обучение и воспитание	Инклюзивное образование
	ответствии с характером и степенью нарушения	дефектолог, педагог-психолог, эрготерапевт и др.) сопровождения ребёнка в образовательном процессе общего (основного) образования
Роль учителя-дефектолога, специалистов	Ведущая роль, определяющая организацию и содержание коррекционно-педагогической работы и овладение содержанием соответствующей образовательной программы	Участие в партнёрстве «родители – педагог – учитель-дефектолог – специалисты»: консультирование педагога, родителей, педагога-психолога и др. специалистов; диагностика и мониторинг развития «особого» ребёнка в инклюзивном образовательном пространстве, определение содержания и проведение коррекционных занятий (сопровождение) с детьми с ОПФР в соответствии с имеющимися особенностями развития
Взаимодействие и коммуникация детей	Частичные возможности взаимодействия и коммуникации в образовательном пространстве: во время совместных уроков и, по возможности, на переменах	Полные возможности взаимодействия и коммуникации в течение всего учебного времени
Взаимодействие и коммуникация родителей	Частичные возможности реализации: организационные условия интегрированного обучения и воспитания не порождают общих для всего коллектива детей задач, решение которых предполагает коммуникацию и взаимодействие; понимание общности и сплочён-ности группы не формируется	Полные возможности реализации: родители всех детей взаимодействуют по общим вопросам обучения, воспитания, организации и участия в совместных мероприятиях
Использование потенциала всех родителей	Ограниченные возможности: родители «особых» и «обычных» детей не испытывают потребность и необходимость	Полные возможности: родители обеих групп детей объединены общими задачами образовательного

Репозиторий ВГУ

Параметр сравнения	Интегрированное обучение и воспитание	Инклюзивное образование
	объединяться и совместно решать общие задачи детского коллектива	процесса и социализации всех детей
Формирование субъектной позиции у «особых» детей	Ограниченные возможности: условия интегрированного обучения и воспитания не передают модель социальных взаимоотношений	Полные возможности: условия инклюзивного образования обеспечивают подлинную интеграцию и формирование самоуправления, самоконтроля, самооценки всех учащихся, овладении ими правилами деятельности
Использование потенциала детского коллектива	Ограниченные возможности: образовательный процесс отдельно для детей с ОПФР реализует учитель-дефектолог, что способствует разделению детей на группы (дифференциация по учебным возможностям)	Полные возможности: образовательный процесс носит совместный характер и позволяет формировать дружеские и партнёрские отношения между всеми детьми класса (группы)
Сущность	Есть «особый» ребёнок, которого следует «подогнать» под существующие стандарты и интегрировать в образовательном пространстве детей с типичным развитием	Есть общее образовательное пространство, в котором каждый ребёнок – индивидуальность, формы проявления которой могут самыми разными

3. Методологические основы инклюзивного образования. Ведущей стратегией современного образования является развитие личности. Основой для этого являются идеи гуманизации, фундаментализации, интеграции и инклюзии.

Идеи ***гуманизации*** рассматривают в качестве цели образования полноценную и достойную жизнь человека с ОПФР (включение в социальные отношения, поддержка становления индивидуальности и т. д.), идеи ***фундаментализации*** призывают к проведению философско-категориального анализа, переосмыслению и уточнению общих параметров и различий нормального и нарушенного развития; идеи ***интеграции и инклюзии*** рассматривают совместное обучение и воспитание детей с ОПФР и их здоровых сверстников в качестве оптимальных и целесообразных.

Фундаментом *гуманистического подхода* является философия гуманизма, достижения гуманистической психологии, признающие ценность индивидуальности и предполагающие обязательный учет индивидуальных и личностных особенностей каждого ребенка. Гуманистическая позиция

Репозиторий ВГУ

педагога заключается в вере учителя в ребенка, убежденности в «презумпции компетентности» каждого ребенка, умении педагога «принять ребенка таким, какой он есть». Гуманистический подход актуализирует первостепенность идеи социализации и социального развития личности.

Понятие «социализации» вошло в психологию в середине XX в. ***Социализация*** – это процесс и результат усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта (норм, умений, стереотипов, установок, принятых в обществе форм поведения и общения). В процессе социализации происходит формирование личности человека и его самосознания. Социализация реализуется в общении и деятельности – в семье, дошкольных учреждениях, школе, трудовых и других коллективах. Социализация связана с *тремя критериями*, по которым определяется психическое и личностное здоровье человека: 1) реакция на другого как на равного себе; 2) реакция на факт существования норм в отношениях между людьми, т.е. выделение этих норм и стремление следовать им; 3) характер переживания своей относительной зависимости от других людей.

По мнению В.А. Янчука, социализация рассматривается как «целенаправленная и контролируемая эволюция, сопровождаемая ростом осведомленности личности о включенности в социальную активность, посредством которой осуществляется репродуцирование системы ценностей» [178, с. 316], т.е это процесс, посредством которого «люди приобретают правила поведения и системы представлений и аттитюдов, обеспечивающие им возможность эффективного функционирования в качестве членов конкретного общества» [178, с. 351].

А.В. Петровский [цит. по 86, с.94-95] в процессе социализации выделяет *три стадии развития* личности как субъекта и объекта общественных отношений: *адаптацию, индивидуализацию и интеграцию.* Так, на стадии *адаптации,* которая обычно совпадает с периодом детства, человек выступает как объект общественных отношений, на которого направлены усилия родителей, воспитателей, учителей и других людей, окружающих ребенка. На этой стадии происходит вхождение в мир людей: овладение знаковыми системами, элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями, усвоение простых форм деятельности. На *стадии индивидуализации* происходит некоторое обособление индивида, вызванное потребностью персонализации. Стадия индивидуализации способствует проявлению индивидуальных особенностей. *Интеграция* предполагает достижение определенного баланса между человеком и обществом. На этой стадии складываются социально-типические свойства личности, которые свидетельствуют о принадлежности данного человека к определенной социальной группе. Главным критерием социализации личности выступает *уровень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности.*

Репозиторий ВГУ

Становится очевидным, что качество процесса социализации определяется степенью совпадения полноты представленных элементов социальной модели школьного социума и общего социального пространства данной общности. Специальное учреждение образования при всем качестве организации и оказания коррекционной помощи не в состоянии обеспечить подлинное качество социализации детей с ОПФР. С другой стороны, дети с типичным развитием (обычные дети), лишенные возможности контакта и установления взаимодействия в «Другими» («особыми») детьми, также не получают возможности приобретения полного арсенала социальных компетенций. Возможность реализации социализирующей функции школы для всех обучающихся раскрывается лишь в условиях инклюзивного образования, т.е. в условиях основного образования, ведущим принципом которого является инклюзивность. В свою очередь, качество процесса социализации во многом определяет «последующую гармонию и дисгармонию социального бытия человека» [178, с. 349].

Инклюзивное образование соответствует и ***идеям экономической целесообразности,*** так как, по мнению экономистов, образовательный процесс в специальных учреждениях образования является неэффективным: требует больших затрат, является наименее эффективным видом обучения по образовательным результатам (у детей с ОПФР оказываются недостаточно сформированными академические и социально-личностные компетенции, обеспечивающие продолжение образования и (или) трудоустройство).

Вопросы и задания

1. В чем сущность инклюзивного образования?
2. Представьте графически отличия инклюзивного образования, специального образования и интегрированного обучения и воспитания.
3. Охарактеризуйте методологические основы инклюзивного образования.
4. Опишите значение культурологического подхода для решения задачи создания социокультурного фундамента инклюзии.
5. Какова роль экзистенциальной философии и гуманистической мысли в изменении социальных представлений о правах и достоинстве каждого человека?

Репозиторий ВГУ

Тема 2 Профессиональная компетентность педагогов в работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования

Чем ниже уровень психического развития ребенка,
тем выше должен быть уровень образования учителя
П. Шуман

Вопросы:

1. Понятие компетенции и компетентностного подхода.

2. Содержание профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.

3. Организация и содержание сопровождения «особого» ребенка в условиях инклюзивного образования.

1. Понятие компетенции и компетентностного подхода.

Компетентностный подход в педагогике, зародившийся в Западной Европе в конце 60-х годов, стал мощным импульсом для развития инновационной деятельности образовательных учреждений. Необходимость реализации компетентностного подхода в образовании продиктована рядом факторов, среди которых наиболее значимыми являются: 1) глобализация, изменение структуры экономических рынков, развитие технологий и, как следствие, востребованность специалистов, способных и готовых работать в быстро меняющихся условиях и новых нестандартных ситуациях; 2) предъявление новых требований к педагогам: адаптивность, способность результативно работать уже на старте карьеры, готовность к обучению на протяжении всей жизни; 3) интернационализация и интеграция европейских образовательных систем; 4) развитие внеинституциональных рынков образовательных услуг; 5) институциональные и структурные изменения в системах образования, связанные с востребованностью перехода от предметно-ориентированного обучения к обучению, нацеленному на результат, возросшей значимостью неформального образования, возможностью интеграции традиционного образования, профессиональной и практической подготовки; 5) массовизация образования, расширение социальных и возрастных рамок; 6) недовольство, как со стороны работодателей, так и общества в целом в отношении качества подготовки специалистов в вузах, в том числе и педагогов.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*. По мнению А.В.Хуторского, *компетенция* – «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке…»; *компетентность* – «уже состоявшееся …личностное качество (характеристика)» [168]. Е.И. Зачесова считает, что «*компетенция* – это скорее процедурное умение (как делать?), а не декларативное знание (что?)» [43].

Репозиторий ВГУ

Высшему уровню компетентности соответствует *ключевая компетенция* – личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт (т.е. «пережитая»), имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков универсального свойства, эта компетенция может быть использована в различных видах педагогической деятельности при решении множества жизненно значимых задач. *Ключевая компетенция* имеет *метакачества*: 1) многофункциональность; 2) надпредметность и междисциплинарность; 3) требует значительного интеллектуального развития (абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, критического мышления и др.); 4) многомерность, т.е. включает различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), “ноу-хау”.

А.В. Хуторской соотносит с ключевой компетенцией *метапредметную область образования*, признавая за ней интегральную характеристику педагога, являющую собой «способность педагога к выполнению мыслительных операций, предметом которых являются педагогические объекты (понятия, явления и процессы)» [168].

Известен также общеевропейский минимум компетентностей, включающий *пять групп ключевых компетенций для обучающегося субъекта*: 1) политические и социальные; 2) касающиеся жизни в многокультурном обществе; 3) определяющие владение устным и письменным общением; 4) связанные с ростом информатизации общества; 5) связанные со способностью учиться на протяжении всей жизни в контексте как профессиональной, так и социальной жизнедеятельности.

В.Н. Введенский рассматривает ключевые компетенции как общий уровень (актуальный для всех педагогов), определяя его как базу для остальных компетентностей [12]. Автор, предлагая трехуровневую иерархию компетентностей педагога (общий, частный и конкретный уровни), развивает предложенную Б.Ф.Ломовым классификацию общих способностей педагога на основе функций психики и обосновывает понятие «интеллектуально-педагогической компетентности» как базовой. К ключевым компетенциям В.Н Введенский относит коммуникативные, регулятивные, информационные и операциональные компетенции [12].

Очевидно, противоположным (возможным, однако совершенно неприемлемым) полюсом рассмотренного профессионального потенциала педагога являются состояния его профессиональной непригодности, отсутствия интереса к данной специальности, низкого уровня педагогических склонностей. Поэтому проблема отбора базовых (ключевых, универсальных, переносимых) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования.

Репозиторий ВГУ

2. Содержание профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования. По мнению А.М. Змушко [44] при реализации инклюзивного образования формируются ***особые требования к педагогам***. Они: 1) готовы иметь дело со всем многообразием образовательных потребностей; 2) овладевают новыми знаниями и навыками; 3) надлежащим образом владеют учебной программой и методиками оценки достижений; 4) чутко откликаются на потребности всех детей.

Особенности профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования:

1. Отбор содержания и структурирование учебного материала на основе диагностики индивидуальных образовательных потребностей и возможностей каждого ребенка.

2. Планирование образовательного процесса на основе рекомендаций группы сопровождения ребенка с ООП, предложенных с учетом индивидуальных возможностей, образовательных потребностей, а также динамики развития ребенка и его продвижения в овладении предполагаемыми компетенциями.

3. Многовариантность и многовекторность педагогических действий, детерминированных полисубъектностью инклюзивного образовательного пространства, а также полифункциональностью решаемых педагогических задач, обусловленных содержанием образовательной программы каждого ребенка с ООП.

4. Проектирование учебно-материальной базы образовательного процесса предполагает знание широкого спектра и использование специальных учебных, дидактических средств и материалов, создающих условия эффективной учебной деятельности и удовлетворяющие ООП каждого ребенка.

5. Учет индивидуальных возможностей каждого ребенка в участии в различных видах деятельности (группой, коллективной) в сочетании с созданием ситуации успеха.

6. Организация работы по созданию коллектива детей на основе построения толерантного уважительного отношения к любым различиям и «инаковости».

7. Дифференцированное разноуровневое определение и формулирование образовательных результатов в едином инклюзивном образовательном пространстве, детерминированных возможностями и ООП детей.

8. Расширение границ коммуникативной компетентности, предполагающей овладение и использование в образовательном процессе средств и техник поддерживающей и альтернативной коммуникации. Все дети с ОПФР испытывают большие или меньшие трудности в использовании словесной речи, часто особенности речевого развития являются основной причиной учебной неуспешности.

9. Поиск и разработка методов и приемов работы по широкому привлечению родительской общественности к решению, как образовательных задач, так и задач взаимодействия и общения детей.

Репозиторий ВГУ

3. Организация и содержание сопровождения «особого» ребенка в условиях инклюзивного образования. ***Сопровождение*** как процесс и социально-психологический феномен рассматривается исследователями в качестве *деятельности* (целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой определяются и создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка); *метода* («обеспечивает создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора»); *технологии* (последовательное выполнение четко определенных действий).

Под ***психолого-педагогическим сопровождением*** [67; 142] понимается адресная, комплексная, согласованная система деятельности группы специалистов (учителей (педагогов), учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, инструкторов ЛФК, эрготерапевтов и др.), направленная на создание адекватных психологическому и физическому состоянию каждого ребенка условий для успешной реализации своего социально-личностного и учебного потенциала в образовательном пространстве. В деятельности такой группы также принимают участие родители детей с ОПФР, а также администрация учреждения образования. Взаимодействие участников группы сопровождения организуется по типу команды. Взаимодействие команды предполагает комплексность в определении затруднений ребенка и поиска эффективных решений, предоставление квалифицированной помощи специалистов различного профиля, многоаспектный анализ познавательного, эмоционального и социального развития ребенка, составление комплексных индивидуальных программ развития и коррекционно-педагогической помощи в решении задач речевого, познавательного, эмоционально-волевого и личностного развития.

Анализ литературы свидетельствует, что в практике работы команды сопровождения могут быть использованы следующие ***формы*** работы: 1) *малые совещания*, проводимые на этапах организации сопровождения и реализации индивидуальной образовательной программы в случаях, когда требуются согласованные действия двух-трех специалистов без вынесения коллегиального решения; 2) *взаимоконсультирование* (обмен знаниями и опытом), целью которого является более глубокое понимание затруднений ребенка на этапе планирования и реализации индивидуальной образовательной программы; 3) *супервизия,* целью которой является оказание профессиональной помощи какому-то из специалистов группы сопровождения в определении стратегии деятельности в затруднительных случаях, супервизия завершается принятием решения, формулированием рекомендаций по запросу супервизируемого; 4) *внешнее сотрудничество,* целью которого является нахождение и использование дополнительных ресурсов.

Объектами сопровождения могут быть отдельные дети, родители, группы детей. В качестве основных ***направлений*** деятельности команды

Репозиторий ВГУ

сопровождения можно назвать: 1) проведение комплексной диагностики объекта сопровождения; 2) разработка индивидуальных образовательных программ и их согласование с общей образовательной программой (разумная модификация образовательных программ); 3) планирование действий по включению детей с ОПФР в детский коллектив в начале учебного года; 4) обсуждение содержания и направлений работы по организации сотрудничества и взаимодействия родителей детей всего класса (группы); 5) анализ сложных нестандартных ситуаций развития, обучения, воспитания, взаимодействия и общения детей; 6) определение оптимального объема помощи ребенку с ОПФР и др.

Вопросы и задания

1. Выпишите в словарик понятия «компетентность», «компетенция». Дайте характеристику компетентностному подходу в образовании.

2. В чем заключается содержание профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования?

3. Охарактеризуйте содержание сопровождения «особого» ребенка в условиях инклюзивного образования.

Тема 3. Компетентностная модель педагога инклюзивного образования и его готовность к работе в условиях инклюзивного образования (инклюзивная готовность)

Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель.

Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец и мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель

Л.Н. Толстой

Вопросы:

1. Требования, предъявляемые к компетенциям и профессиональным качествам педагогов, работающих с детьми с ОПФР в условиях образовательной инклюзии.

2. Структурные компоненты профессиональной готовности педагога к работе с детьми с ОПФР.

3. Перспективы и ограничения реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь: риски реализации и риски не реализации инклюзивного образования.

Репозиторий ВГУ

1. Требования, предъявляемые к компетенциям и профессиональным качествам педагогов, работающих с детьми с ОПФР в условиях образовательной инклюзии. ***Профессиональная компетентность педагога*** – многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагогов, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности и др.) [33].

Умение применять полученные знания в практической деятельности является показателем сформированности ***профессиональных компетенций,*** которая определяется как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений» [110, с. 288].

Особенности содержания и реализуемых функций педагогической деятельности определяют необходимость формировании таких профессиональных компетенций как: *диагностическая, организаторская, информационная, коммуникативная, мотивационная, перцептивно-социальная, аналитико-оценочная, исследовательская* и др.

Профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений. Каждая компетенция имеет свое содержание, овладение которым и успешная реализация зависит от профессиональной подготовки – совокупности специальных знаний, умений, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности [9]. Исследователи отмечают, что степень включения педагога в инклюзивную практику может различной степени и качества (таблица 4).

Таблица 4 – *Позиции педагогов, включающихся в практику инклюзивного образования*

Параметр сравнения	Включенная позиция	Отстраненная позиция
Восприятие ребенка и его особенностей	Принимает особенности ребенка, «видит» его ресурсы и ограничения (например, «трудно включается, следует подойти и постоять рядом, можно положить руку на плечо»)	Во-первых «видит» проблемы и нарушение ребенка, называет трудности в контексте проблем (например, «не справляется», «не успевает», «не видит»)
Инициативность во взаимодействии с группой сопровождения	Понимает особенности ребенка, запрашивает необходимую информацию от специалистов группы сопровождения ребенка; вовлечен в процесс взаимодействия; владеет целостной картиной психолого-педагогического сопровождения ребенка	Получает информацию об особенностях ребенка от специалистов группы сопровождения; ожидает готовые рецепты от специалистов; имеет разобщенной картиной психолого-педагогического сопровождения
Ответственность за эффективность осуществления инклю-	Принимает ответственность за создание и реализацию эффективных условий	Возлагает ответственность на ребенка, родителей, специалистов группы сопровождения («не хо-

Репозиторий БГУ

Параметр сравнения	Включенная позиция	Отстраненная позиция
зивной практики	включения ребенка с ООП в образовательный процесс	чет», «не может», «не занимаются родители»)
Рефлексия эмоционального состояния	Анализирует свои чувства, возникшие при взаимодействии с ребенком, родителями, специалистами	«Отстранен» от своих переживаний, не выделяет их важный материал для самоанализа
Характер профессиональной деятельности	Планирует, прогнозирует, осуществляет педагогическое взаимодействие и анализирует результат	Педагогическое взаимодействие носит характер указаний («смотри», «помолчи», «успевай»)

Профессиональная деятельность педагога, работающего с детьми с ОПФР, базируется на принципах, важнейшим из которых является признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения, направленность на развитие его личности, осознание своей ответственности за развитие детей. Обязательным условием реализации этого принципа является сформированность толерантности как базового качества личности, принципа деятельности педагога, заключающегося в уважении различий между людьми, признании права другого на инаковость, отказе от стремления изменить его по своему образцу.

2. Структурные компоненты профессиональной готовности педагога к работе с детьми с ОПФР. Анализируя структуру педагогической деятельности в целом, И. Турчанинова считает, что ее структурными компонентами выступают различные виды ***готовности:*** 1) *социальная* – способность педагога осмысленно ориентироваться и самоопределяться в социальной жизни; 2) *общекультурная* – достаточно высокий уровень общего образования и развития педагога; 3) *специально-предметная* – знание предмета преподавания, приспособленность в конкретной области деятельности; 4) *психолого-педагогическая* – способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми.

Педагогическая готовность включает педагогические умения, эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое мышление, которое позволяет проникнуть в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы.

3. Перспективы и ограничения реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь: риски реализации и риски не реализации инклюзивного образования. Различают *риски реализации инклюзивного образования и риски не реализации, бездействия.*

Риски реализации:

• «поверхностная» (формальная, «волевая») инклюзия – реализация права на общее образование детей с ОПФР формально, поверхностно, на

Репозиторий ВГУ

словах, когда детей с ОПФР принимают в общеобразовательные учреждения, не подготавливая этих учреждений, участников образовательного процесса, не создавая условия для инклюзии;

• «гипертрофированная» инклюзия, акцентированная на ограничениях и сложностях обучения и социализации детей с ОПФР, при которой осуществляется чрезмерная, инфантилизирующая забота о них, создается сильная инфраструктура специального образования, усложняющая процесс общего образования, социализацию учащихся.

Риски нереализации, бездействия:

• «дикая», «стихийная», неуправляемая инклюзия – обучение детей с ОПФР в образовательных учреждениях по выбору родителей, по месту жительства, но без создания специальных условий, т.е. без учета их индивидуальности, возможностей. Как следствие – низкое качество обучения, неудовлетворительная социализация, нарушения психического и физического здоровья детей с ОПФР, других участников образовательного процесса;

• неадекватное, неполноценное познавательное и личностное развитие детей с ОПФР в условиях сегрегации (домашнее обучение, индивидуальное образование с элементами дистанционного обучения, специальное образование);

• нарушения психического и физического здоровья детей с ОПФР, в том числе грубые, – вследствие невозможности их самореализации в обществе в настоящем и будущем;

• неудовлетворительное социально-экономическое положение семей, воспитывающих детей с ОПФР, вынужденных сегрегировать своих детей от общества и сверстников.

Эффективность осуществления практики инклюзивного образования находится в прямой зависимости от обеспечения психолого-педагогического сопровождения детей с ООП на протяжении всего периода обучения его в учреждении образования.

Вопросы и задания

1. Назовите компетенции и профессиональные качества педагогов, работающих с детьми с ОПФР в условиях образовательной инклюзии.
2. Опишите содержание компонентов профессиональной готовности педагога к работе с детьми с ОПФР.
3. Расскажите о рисках реализации и рисках не реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь.

Репозиторий ВГУ

Тема 4. Право на образование как основная ценность социального сообщества

Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Они обязаны обеспечивать включение, образования инвалидов в качестве неотъемлемой части в систему общего образования.

Правило 6 Стандартных правил ООН по обеспечению ***равных возможностей для людей с ограничениями.***

Вопросы:

1. Правовые основы инклюзивного образования: международные и государственные правовые акты.

2. Ценности инклюзивного образования.

3. Принципы построения инклюзивного образовательного пространства.

4. Возможности (преимущества) инклюзивного образования для детей с ОПФР.

1. Правовые основы инклюзивного образования: международные и государственные правовые акты.

Инклюзивное образование – это международно-признанный инструмент реализации права КАЖДОГО человека на образование, а так же основное направление в трансформации системы специального образования во многих странах мира. В основе трансформации системы специального образования в глобальном контексте и развитии инклюзивных подходов в образовании лежат, прежде всего, важнейшие международно-правовые акты по правам человека Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) (табл. 5).

Таблица 5 – *Основные международные правовые акты в области инклюзивного образования*

Конвенции	**Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию**
Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.)	Право на общедоступность образования и на равные условия в отношении качества обучения.
Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.)	Право каждого человека на доступное образование на всех его ступенях, включая профессионально-техническое среднее образование.
Международный пакт о гражданских и политических правах (1966 г.)	Ликвидация дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения,

Репозиторий ВГУ

Конвенции	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
	имущественного положения, рождения или иного обстоятельства.
Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (1965 г.)	Принятие мер, в частности в областях преподавания, воспитания, культуры и информации, с целью борьбы с предрассудками, ведущими к расовой дискриминации.
Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979 г.)	Ликвидации дискриминации в отношении женщин в области образования. Устранение любой стереотипной концепции роли мужчин и женщин путем поощрения совместного обучения, пересмотра учебных пособий и школьных программ и адаптации методов обучения.
Конвенция о коренных народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах (1989 г.)	Право на образование, отвечающее культуре и потребностям коренных народов. Ликвидация предубеждений и обеспечение того, чтобы учебники и другие учебные материалы давали справедливое, точное и информативно насыщенное изображение общества и культуры этих народов.
Конвенция о правах ребенка (1989 г.)	Право на бесплатное и обязательное начальное образование без какой-либо дискриминации. Акцент на благополучие ребенка и его развитие, а также меры поддержки по уходу за ребенком.
Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей (1990 г.)	Содействие обучению детей трудящихся- мигрантов их родному языку и ознакомлению с их родной культурой.
Международная конвенция о запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда (1999 г.)	Доступ к бесплатному базовому образованию и профессионально-технической подготовке для всех детей, освобожденных от наихудших форм детского труда.
Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005 г.)	Признание равного достоинства и уважения всех культур, включая культуры лиц, принадлежащих к языковым меньшинствам.
Конвенция о правах инвалидов (2006 г.)	Никакого исключения по причине инвалидности из системы общего образования, а детей-инвалидов из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования. Обеспечение инклюзивного образования на всех ступенях образования и обучение на протяжении всей жизни.
Рекомендации	**Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию**
Рекомендация о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.)	Ликвидация дискриминации в области образования, а также принятие мер, направленных на обеспечение общедоступности образования и равенства возможностей и отношения в области образования.
Рекомендация о положении учителей (1966 г.)	Ответственность государств за обеспечение должного образования для всех (ОДВ).

Репозиторий ВГУ

Конвенции	**Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию**
Рекомендация о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод (1974 г.)	Необходимость понимания и уважения всех народов, их культур, цивилизаций, ценностей и образа жизни.
Рекомендация о развитии образования взрослых (1976 г.)	Нормы и стандарты обеспечения более широкого доступа и инклюзивных подходов к образованию. Предоставление возможностей получения непрерывного образования и обучения молодежи и взрослым.
Рекомендация о признании учебных курсов и свидетельств о высшем образовании (1993 г.)	Право на более широкий доступ к имеющимся в мире образовательным ресурсам путем повышения мобильности учащихся, исследователей, преподавателей и специалистов.
Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (1997 г.)	Справедливое обращение с женщинами и меньшинствами и устранение сексуальных домогательств и расовых преследований.
Пересмотренная рекомендация о техническом и профессиональном образовании (2001 г.)	Программы технического и профессионального образования должны основываться на широкой базе, способствующей горизонтальной и вертикальной связи и должны строиться таким образом, чтобы соответствовать потребностям всех учащихся, в частности, женщин и девочек.
Декларации	**Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию**
Всеобщая декларация прав человека (1948 г.)	Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным.
Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971 г.)	Провозглашаются равные права умственно отсталых лиц с другими людьми: право на надлежащее медицинское обслуживание и лечение; право на образование, восстановление трудоспособности и покровительство; право на материальное обеспечение и на удовлетворительный жизненный уровень; право на защиту от эксплуатации, злоупотреблений и унизительного обращения.
Декларации о правах инвалидов (1975 г.)	Определяется неотъемлемое право инвалидов на уважение их человеческого достоинства; на основные права граждан их возраста; право на медицинское лечение, восстановление здоровья и положения в обществе; право на образование, ремесленную профессиональную подготовку. Инвалиды имеют право в соответствии со своими возможностями получить и сохранить за собой рабочее место, жить в кругу семьи или в условиях, благоприятных для них, участвовать в общественной деятельности и досуге, пользоваться квалифицированной юридической помощью.

Репозиторий ВГУ

Конвенции	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
Всемирная декларация об образовании для всех (1990 г.)	Всем людям - детям, молодежи и взрослым - предоставляются возможности получения образования, предназначенные для удовлетворения их базовых образовательных потребностей
Делийская декларация (1993 г.)	Ликвидировать разрывы в доступе к базовому образованию, возникающие из-за гендерных, возрастных, социальных, семейных, культурных, этнических и языковых различий, а также в результате географической удаленности.
Саламанкская декларация, принята на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (1994 г.).	Определяет *инклюзию* как реформу, поддерживающую и приветствующую различия и особенности каждого ученика. Ее цели – избежать социальной сегрегации, являющейся следствием различий в поле, расе, культуре, социальном классе, национальности, религии и индивидуальных возможностях и способностях. «Включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с проблемами в развитии: посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи; находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста; имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели; обеспечиваются необходимой поддержкой.
Декларация и Комплексные рамки действий по воспитанию в духе мира, прав человека и демократии (1995 г.)	Проявление уважения к правам в области образования лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, а также к коренным народам, причем это также должно находить свое отражение в учебных программах и методах, равно как и в том, каким образом организовывается образование.
Гамбургская декларация об обучении взрослых (1997 г.)	Государство по-прежнему играет важную роль в деле обеспечения права на образование для всех, особенно наиболее уязвимых групп общества, таких как меньшинства и коренные народы.
Декларация Группы девяти многонаселенных стран (0-9) (2000 г.)	Внесение изменений в законодательство с целью расширения базового образования и включения образования во все политические заявления. Расширение доступа к образованию и укрепление равенства для населения, проживающего в удаленных районах.
Дакарские рамки действий, приняты на Всемирном форуме по образованию (2000 г.)	Определена приверженность международного сообщества осуществлению разработанной стратегии, целью которой является удовлетворение базовых образовательных потребностей каждого ребенка, молодого человека и взрослого на протяжении жизни одного поколения и последующее поддержание достигнутого уровня.
Пекинская декларация Группы девяти многонаселенных стран (0-9) (2001 г.)	Укрепление ориентированных на конкретные действия программ, нацеленных на удовлетворение учебных потребностей таких уязвимых групп, как дети с особыми потребностями, мигранты, меньшинства, и проживающие в городах/сельской местности бедные слои населения.

Репозиторий ВГУ

Конвенции	Основные положения, относящиеся к качественному инклюзивному образованию
Всеобщая декларация о культурном разнообразии (2005 г.)	Поощрение языкового разнообразия - при сохранении уважения к родному языку - на всех ступенях образования; включение по мере необходимости в процесс обучения традиционных педагогических подходов с целью сохранения и оптимизации свойственных той или иной культуре методов коммуникации и передачи знаний.
Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов (2007 г.)	Признает право лиц, принадлежащих к коренным народам, и их общин нести совместную ответственность за воспитание, подготовку, образование и благосостояние своих детей, соответствующее правам ребенка; коренные народы имеют право создавать и контролировать свои системы образования, обеспечивающие образование на их родных языках, таким образом, чтобы это соответствовало свойственным их культуре методам преподавания и обучения.

Остановимся на характеристике основных нормативно-правовых документов, принятых в Республике Беларусь:

Конституция Республики Беларусь [68] (15.03.1994), провозглашающая человека, его права, свободы и гарантии их реализации в качестве высшей ценности и цели общества и государства (статья 2). ***Статья 49.*** *Каждый имеет право на образование.* Гарантируются доступность и бесплатность общего среднего и профессионально-технического образования. Среднее специальное и высшее образование доступно для всех в соответствии со способностями каждого. Каждый может на конкурсной основе бесплатно получить соответствующее образование в государственных учебных заведениях;

Кодекс Республики Беларусь об образовании [58] (13.01.2011), который определяет и регламентирует правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования, возможности и условия получения образования лицами с ОПФР. В проект «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» будет введено понятие и явление инклюзивного образования; скорректирована статья 15 Кодекса «Получение основного и дополнительного образования лицами с особыми образовательными потребностями, в том числе лицами с особенностями психофизического развития» (в статье указывается, что всем этим лицам при получении основного и дополнительного образования обеспечивается инклюзивное образование);

Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» [40] (19.11.1993) определяет права детей-инвалидов и детей с недостатками умственного и физического развитии (ст. 27): дети, у которых есть физические и умственные недостатки, имеют право на особую защиту, бесплатное медицинское обслуживание, помощь в получении профессии и устройстве на работу;

Репозиторий ВГУ

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [69] (22.07.2015 № 608). В Концепции отмечается, что инклюзивное образование не является единственно возможной организацией получения образования обучающимися с ОПФР. Дано определение ряда терминов, имеющих значение для развития инклюзивного образования. Инклюзивное образование основывается на принципах: *системности, комплексности, доступности, вариативности и учета ООП каждого обучающегося, в том числе с ОПФР, индивидуализации образовательного процесса, толерантности.* В Концепции ***инклюзивное образование*** *определяется как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся.* Реализация Концепции рассчитана на 2015-2020 годы. Утвержден и реализуется план мероприятий по реализации Концепции;

Конвенция о правах инвалидов [59] (№ 401 от 24.09.2015). ***Статья 24.*** *Образование.* Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают *инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни*, стремясь при этом: к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия; к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме; к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества;

Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы [21]. Задачи *подпрограммы 3 «Развитие системы специального образования»*: развитие инклюзивного образования лиц с ОПФР (задача 1); сохранение доступности и вариативности образования для лиц с ОПФР (задача 2). Реализация мероприятий по решению этих задач позволит к 2020 году обеспечить достижение целевых показателей по: доле обучающихся с ОПФР, получающих образование в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования; охвату детей с ОПФР ранней комплексной помощью

2. Ценности инклюзивного образования.

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;

Репозиторий ВГУ

• подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

• разнообразие усиливает все стороны жизни человека;

• каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;

• дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах;

• совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех;

• совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Ценности инклюзивного образования, их принятие педагогом определяют способ его профессионального инклюзивного мышления и общую инклюзивную культуру. Принятие ценностей инклюзивного образования позволяет педагогу противостоять дискриминационным настроениям и бороться с проявлениями негативных социальных стереотипов и дискриминации.

3. Принципы построения инклюзивного образовательного пространства. Ценности инклюзивного образования определяют ***принципы*** построения инклюзивного образовательного пространства:

• эволюционности и поэтапности развития инклюзивной практики, системности изменений в образовании в целом;

• признания равной ценности для общества всех учеников и педагогов;

• признания права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;

• принадлежности к сообществу (все дети – единое сообщество и все они могут учиться);

• социального сотрудничества и партнерства всех участников инклюзивного образовательного пространства;

• «презумпции компетентности» каждого ребенка (опора на знания и умения ребенка, его сильные стороны, а не фиксация его нарушений и недостатков);

• универсального дизайна (обеспечение доступности всех ресурсов для всех обучающихся);

• взаимодействия и поддержки для всех участников (объединение усилий социального и образовательного сообщества в обеспечении качества инклюзивного образования с организацией поддержки каждого его участника);

• семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка (широкое подключение семьи в определении результатов образова-

Репозиторий ВГУ

ния), образовательного маршрута ребенка при фокусировании всех усилий на развитие и социализацию его личности);

- исключения медицинской модели понимания инвалидности (инвалидность, нарушение – форма проявления индивидуальности);
- разнообразия и учета индивидуальных особенностей (разнообразие проявления индивидуальности определяет необходимость учета индивидуальных особенностей в обучении);
- «ничего о нас и для нас без нашего участия» (активное участие самого «особого» ребенка в определении среды и условий образования).

4. Возможности (преимущества) инклюзивного образования для детей с ОПФР.

- Каждый ребенок вне зависимости от характера и глубины нарушения развития имеет возможность обучаться в школе по месту жительства, общаться со своими сверстниками, становится частью социального и образовательного сообщества;
- возможность социализации и социальной адаптации как «особых» детей, так и детей с типичным развитием в естественных социальных (образовательных) условиях;
- образовательными результатами инклюзивного образования являются жизненно важные компетенции: способность и готовность человека ориентироваться в социуме и пространстве культуры, способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение; способность и готовность взаимодействовать с социальными институтами, выполнять социальные функции; способность и готовность к коммуникации с привлечением различных техник, способов и приемов и др.;
- развитие партнерства и сотрудничества всех участников инклюзивного образовательного пространства на основе взаимного принятия;
- широкие возможности всесторонней коммуникации и взаимодействия: обычные дети получают возможность овладеть различными коммуникативными техниками и научиться использовать их в ситуациях общения;
- сплочение социального сообщества как на уровне детского коллектива, так и родительской общественности;
- противостояние негативным социальным стереотипам и дискриминации: формирование дружеских и приятельских отношений в коллективе детей, которые переносятся во взрослую жизнь;
- развитие нравственного потенциала социального сообщества и т.д. (рисунок 3).

Репозиторий ВГУ



Рисунок 3 – Основные преимущества инклюзивного образования.
[http://www.akzs.ru/news/main/2012/04/19/7211/]

Внедрение практик инклюзивного образования предполагает значительные изменения самой школы, связанные с ее ориентацией на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Такие изменения требуют организационных, содержательных, ценностных изменений. Эти изменения должны менять характер и способы взаимодействия учащихся, традиции преподавания (от трансляции знаний к специально организованной деятельности по коммуникации участников образовательного процесса), роль учителя (способность видеть ООП и умение адаптировать программу обучения) и родителей.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику основным международным и государственным правовым актам с сфере инклюзивного образования.
2. Назовите ценности инклюзивного образования
3. Назовите принципы построения инклюзивного образовательного пространства
4. В чем преимущества инклюзивного образования для детей с ОПФР?

Репозиторий ВГУ

Тема 5. Индикаторы инклюзивного образования

> Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал.
>
> На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития… нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех…
>
> *Кофи Аннан*

Вопросы:

1. Факторы, влияющие на распространение практики инклюзивного образования.

2. Характеристика инклюзивного учреждения образования.

3. Понятие индикаторов инклюзивности образовательного пространства.

4. Перечень индикаторов по инклюзивному образованию для детей с особыми образовательными потребностями (ЕврАзЭС).

1. Факторы, влияющие на распространение практики инклюзивного образования. Широкое распространение практик инклюзивного образования детерминировано рядом объективных и субъективных факторов, в том числе и ограничениями нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-методического, социокультурного свойства.

Первая группа ограничений связана с недостаточной разработанностью нормативно-правовой базы инклюзивного образования, определяющей порядок и обеспечение условий включения детей с ОПФР в общий образовательный процесс. Важными для педагога являются вопросы, связанные с наполняемостью классов инклюзивного образования, функциональные обязанности и содержание деятельности ассистента (тьютора) ребенка с ОПФР, порядок взаимодействия с группой сопровождения ребенка с ОПФР, регламент ее деятельности, порядок разработки индивидуальных образовательных программ для детей с ОПФР и механизмы их реализации, создание специальных образовательных условий обучения детей с ОПФР и др.

Вторая группа ограничений обусловлена дефицитом финансирования учреждений, построением модели финансирования образовательного маршрута ребенка с ОПФР и его реализации. Подготовка образовательных учреждений и осуществление инклюзивного образования сопряжены со значительными дополнительными финансовыми затратами (совершенствование материально-технической базы учреждений, создание института ассистентов, определение наполняемости классов и др.).

Третья группа ограничений связана с необходимостью учета индивидуальных особенностей ООП детей с ОПФР в организации образовательного процесса в условиях стандартизации и регламентации образования. Эффек-

Репозиторий ВГУ

тивная и адекватная инклюзия предполагает необходимость разработки индивидуальных вариативных учебных планов и программ на основе государственных стандартов, их организационное и методическое обеспечение.

Четвертая группа ограничений связана с неготовностью педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (недостаточное владение специальными методами, приемами, средствами обучения, недостаточный уровень академической подготовки и психологической готовности).

Пятая группа ограничений связана с неадаптированностью архитектурной и материально-технической среды учреждений образования.

Однако наиболее сущностными являются ограничения социокультурного и психологического свойства, обусловленные особенностями массового и индивидуального сознания людей по отношению к людям с инвалидностью в обществе.

2. Характеристика инклюзивного учреждения образования. Инклюзивная школа – это, прежде всего, демократическая школа, которая прививает уважение к людям и стилю их жизни. В подобной школе учащиеся вместе творчески работают над решением образовательных проблем.

Инклюзивная школа:

- **Рассматривает многообразие культур как новую реальность.** Современная школа должна быть готова к обучению детей, принадлежащих различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения. Таким образом, школа не должна ограничиваться одним учебным планом и единым подходом к обучению всех детей. Учащиеся должны освоить общеобразовательную программу, но каждый, делая это в индивидуальной манере и иногда с разными успехами.
- **Обеспечивает доступ к знаниям, навыкам и информации.** Подобный доступ увеличивает шансы, предоставляя большую свободу выбора каждому учащемуся. Данный принцип является главной целью образования, следовательно, все виды деятельности инклюзивной школы подчинены этому принципу и его отражению в деятельности учащихся, их семей, преподавателей и всех кто вовлечен в этот процесс.
- **Сохраняет индивидуализацию процесса обучения.** Дети учатся по-разному. Задача преподавателя – помочь учащимся понять различные явления, приобрести жизненный опыт. Учителя используют разные подходы и методы, но их объединяет персонализация процесса обучения в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями, целями и методами обучения. Инклюзивная школа всегда предоставляет ученикам возможность добиться более высоких результатов и улучшить свои знания.

Репозиторий ВГУ

- **Предполагает сотрудничество специалистов разных профилей.** Ни один преподаватель не преуспеет, обучая большое количество *разных* детей: ему потребуется помощь со стороны коллег. Когда специалисты разного профиля работают вместе, им удается разносторонне развить каждого ребенка.

- **Предполагает сотрудничество с семьями, государственными и общественными организациями.** Школа не в состоянии справиться со всеми вопросами одна. Сотрудничество с различными организациями по обеспечению учащихся медицинскими и социальными услугами является очень важным для школы. Привлечение членов всех заинтересованных сторон к участию в деятельности школы может стать дополнительным источником ресурсов, усиливая тем самым эффективность обучения для каждого школьника.

- **«Гибкость» школьной структуры.** Школьные условия должны быть адаптированы к потребностям преподавателей и учащихся. Хорошая школа нуждается также в партнерстве. Семьи учащихся, общественность, ученые, специалисты государственных ведомств должны сотрудничать для того, чтобы решать проблемы и улучшать условия обучения. Новые учебные программы, школьные команды, команды, состоящие из участников разных возрастов, и подобные инновации позволяют сделать школьную систему более гибкой.

- **Ожидания успехов в обучении.** Преподаватели должны верить в каждого ученика, оценивать его способности и таланты по достоинству. От каждого ребенка ждут успехов и достижений, независимо от его национальности, принадлежности к той или иной культуре, языка, пола, способностей или семейных обстоятельств. В инклюзивной школе дети учатся и в дальнейшем находят применение своим знаниям. Театральные постановки, конференции, которые проводят сами учащиеся, круглые столы, выставки и другие предусмотренные образовательной программой виды деятельности являются инновационными и хорошо зарекомендовали себя при обучении детей в подобной школе.

- **Эволюция школьной системы.** Школа должна накапливать и использовать информацию, которая позволяет улучшить ее деятельность. Семьям школьников также необходимы сведения об обучении своих детей. Преподавателям нужна информация, которая поможет оптимизировать процесс обучения. Соответствующие государственные организации и ведомства нуждаются в сведениях, которые позволят исправить существующие недостатки школьной системы в целом.

- **Способствует образованию общества.** Инклюзивная школа очень важна, так как она способствует достижению успехов в обучении. Трудно недооценить значимость такой школы: она поддерживает философию «принятия каждого ребенка и гибкости в подходах к обучению», в которой нуждается общество. Дети, подростки проводят в школе небольшую часть

Репозиторий БГУ

своей жизни. Однако, после семьи, школа оказывает существенное влияние на формирование личности учащихся, начиная с того возраста, когда они идут в школу, и до конца жизни. Так, влияние родителей и школы длится всю жизнь. Инклюзивная школа помогает формировать общество, в котором будет оценена индивидуальность каждого члена и в котором каждый сможет получить помощь и поддержку.

3. Понятие индикаторов инклюзивности образовательного пространства. Процесс перехода к инклюзивной школе – это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы. При этом актуальным становится создание критериально-диагностического инструментария для анализа и оценки состояния и развития происходящих инклюзивных процессов. Основу такого инструментария составляют диагностические, измерительные и оценочные средства. Объектом такой диагностики является образовательный процесс в условиях инклюзивного пространства и его отдельные компоненты: педагог (готовность, компетентность, личностные качества и др.), учащиеся (взаимодействие, общение, воспитанность и т.д.), содержание, методы, средства, закономерности педагогического процесса (эффективность содержание образовательных программ, используемых методических подходов, педагогических средств и др.) и его образовательные результаты (знания, умения, компетенции). Критериально-оценочным аппаратом выступает комплекс критериев, показателей (индикаторов), с помощью которых осуществляется оценка состояния и развития образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

Анализ литературы позволяет назвать в качестве основных критериев направления внедрения инклюзивного образования (рис. 4).



Рисунок 4 – Направления внедрения инклюзии.

Репозиторий ВГУ

Индекс инклюзии – это система внутреннего мониторинга, которая позволяет учебному заведению регулярно осуществлять самооценку относительно уровня эффективности внедрения инклюзивного образования и разрабатывать планы развития на основе анализа результатов самооценки [10, 51]. ***Индекс инклюзии*** отражает различные показатели, которые определяются на местном уровне с учетом конкретного контекста. Для определения индикаторов может применяться подход, включающий оценку среды образовательного учреждения по *трем направлениям*: уровень доступности образования, деятельность коллектива по созданию инклюзивной культуры и степень реализации инклюзивной практики.

Каждое направление может быть представлено рядом показателей (индикаторов) [10, 132]:

1. Доступность образования:

1.1. Близость расположения образовательного учреждения к месту жительства ребенка с ОПФР – ребенок с ОПФР имеет возможность обучаться и воспитываться в учреждении образования, расположенном в непосредственной близости от дома.

1.2. Доступность здания, помещений – организация и создание в учреждении образования пространственных ресурсов, обладающих необходимым стимулирующим и поддерживающим потенциалом, безбарьерной среды.

1.3. Доступность образовательной среды – индивидуальный подбор образовательной среды, использование в процессе обучения детей с ОПФР адаптивных технологий, технических средств обучения, средств специального назначения и т.д.

1.4. Наличие в штате сотрудников образовательного учреждения ассистентов и педагогов для оказания помощи в организации образовательного процесса для детей с выраженными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

1.5. Привлечение специалистов (инструкторов ЛФК, физиотерапевтов, медицинских работников и т.д.) к оказанию необходимой коррекционной и реабилитационной помощи в условиях учреждения образования.

2. Создание инклюзивной культуры

2.1. Готовность и способность сотрудников образовательного учреждения к работе с детьми с ОПФР:

– принятие принципов и ценностей инклюзивного образования;

– проведение для педагогов обучающих семинаров и тренингов по инклюзивной практике;

– сотрудничество и кооперация: командное взаимодействие группы сопровождения инклюзивного образования;

– организация системы оказания консультативной помощи педагогам, не имеющим специального образования;

– систематическое повышение квалификации специалистов инклюзивного образования.

Репозиторий ВГУ

2.2. Готовность и способность учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования:

– проведение для учащихся тренингов по формированию толерантности как качества личности к «иным» сверстникам и людям – использование активных форм работы по формированию у нормально развивающихся учащихся терпимости, сочувствия к детям с ОПФР, развитию эмпатии, идентификации обычными учащимися себя со сверстниками с особенностями развития;

– проведение тренингов межличностного взаимодействия по гармонизации взаимоотношений в детском коллективе, включению детей с ОПФР в коллектив, обучению учащихся конструктивным формам взаимодействия.

2.3. Организация взаимодействия с родителями:

– информированность родителей об особенностях инклюзивного образования, принятие ими инклюзивных ценностей;

– сотрудничество семьи и образовательного учреждения – обеспечение активного участия родителей ребенка с ОПФР в учебно-воспитательном процессе;

– взаимодействие семей-участников инклюзивного процесса (организация совместной деятельности, активное участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях семей детей с ОПФР и семей нормально развивающихся детей).

2.4 Развитие социального партнерства и сетевого взаимодействия:

– сотрудничество учреждения общего среднего (дошкольного) образования с учреждением высшего образования с целью проведения совместных исследований по проблемным вопросам внедрения практик инклюзивного образования, получения научно-методических ресурсов инклюзивной практики;

– взаимодействие учреждений образования с организациями и учреждениями региона, предприятиями среднего и малого бизнеса по вопросам использования ресурсов, обеспечивающих эффективное внедрение инклюзивного образования;

– обмен учебно-методическими, дидактическими и др. ресурсами между учреждениями образования, в том числе и привлечение ресурсов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации региона.

3. Развитие инклюзивной практики

3.1. Степень включенности учащихся с ОПФР в учебный процесс во время урока – создание учителем условий для активного участия ребенка с ОПФР в учебной деятельности во время урока с учетом его возможностей и уровня развития.

3.2. Взаимодействие учащихся в ходе учебной деятельности – организация педагогом атмосферы сотрудничества на уроке, свободное обра-

Репозиторий ВГУ

щение за помощью к одноклассникам учащихся с ОПФР, предложение помощи со стороны нормально развивающихся учащихся.

3.3. Уровень благополучия микроклимата детского коллектива – социометрический статус детей с ОПФР, уровень сформированности коллектива, деятельность педагога по оптимизации межличностного общения в детском коллективе.

3.4. Стимулирование и поощрение педагогами дружеских отношений с учащимися с ОПФР.

3.5. Демонстрация коллективных и индивидуальных достижений учащихся.

3.6. Степень участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях – создание в учреждении образования условий для активного участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учетом их особенностей и возможностей.

4. Перечень индикаторов по инклюзивному образованию для детей с особыми образовательными потребностями (ЕврАзЭС). Для оценки внедрения практик инклюзивного образования в зоне ЕврАзЭС были предложен следующий перечень индикаторов (табл. 6).

Таблица 6 – *Перечень индикаторов по инклюзивному образованию для детей с особыми образовательными потребностями*[*](Приложение № 2 к Протоколу заседания Рабочей группы Совета по образованию при ИК ЕврАзЭС от 6 апреля 2012 года, г. Минск)

Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования	Наличие пакета государственных документов, закрепляющих и регламентирующих инклюзивное образование
Охват образованием детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), в % соотношении	Численность детей с ООП, охваченных образованием, человек / Численность детей с ООП, человек *100
Доля воспитанников с ООП в учреждениях дошкольного образования, в % соотношении	Численность воспитанников с ООП в учреждениях дошкольного образования, человек / Общая численность воспитанников с ООП, человек *100
Доля обучающихся с ООП в учреждениях общего среднего образования, в % соотношении	Численность учащихся с ООП в учреждениях общего среднего образования, человек / Общая численность учащихся с ООП, человек *100

[*] в РБ – дети с особенностями психофизического развития (ОПФР), в РК – дети с ограниченными возможностями развития (ОВР), в РФ – дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в КР - ***, в РТ - ***.

Репозиторий ВГУ

Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования	Наличие пакета государственных документов, закрепляющих и регламентирующих инклюзивное образование
Доля обучающихся с ООП в учреждениях профессионально-технического, среднего специального образования, в % соотношении	Численность обучающихся с ООП в учреждениях профессионально-технического, среднего специального образования, человек / Численность обучающихся в учреждениях профессионально-технического, среднего специального образования, человек *100
Доля обучающихся с ООП в учреждениях высшего образования, в % соотношении	Численность студентов с ООП в учреждениях высшего образования, человек / Численность студентов, обучающихся в учреждениях высшего образования, человек *100
Доля учреждений дошкольного образования, в которых создан комплекс специальных условий для воспитанников с ООП, в % соотношении	Число инклюзивных дошкольных учреждений, единиц / Число учреждений дошкольного образования, единиц *100
Доля учреждений общего среднего образования, в которых созданы условия для обучения учащихся с ООП, в % соотношении	Число инклюзивных школ, единиц / Число учреждений общего среднего образования, единиц *100
Доля учреждений профессионально-технического, среднего специального образования, в которых созданы условия для обучения учащихся с ООП, в % соотношении	Число учреждений профессионально-технического, среднего специального образования, с условиями для обучения лиц с ООП, единиц / Число учреждений профессионально-технического, среднего специального образования, единиц *100
Доля учреждений высшего образования, в которых созданы условия для обучения учащихся с ООП, в % соотношении	Число учреждений высшего образования, с условиями для обучения лиц с ООП, единиц / Число учреждений высшего образования, единиц *100
Соотношение специальных педагогов и детей с особенностями психофизического развития в учреждениях дошкольного, общего среднего образования	Численность специальных педагогов в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, человек / Численность детей с ООП в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, человек
Доля педагогов учреждений дошкольного, общего среднего образования, общего дополнительного образования, повысивших квалификацию в	Численность педагогов, повысивших квалификацию в области инклюзивного образования / Численность педагогов учреждений дошкольного, общего среднего образования *100

Репозиторий БГУ

Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования	Наличие пакета государственных документов, закрепляющих и регламентирующих инклюзивное образование
области инклюзивного образования, в % соотношении	
Доля педагогов учреждений дошкольного, общего среднего образования, общего дополнительного образования, прошедших профессиональную переподготовку в области инклюзивного образования, в % соотношении	Численность педагогов, учреждений дошкольного, общего среднего образования, общего дополнительного образования, прошедших профессиональную переподготовку в области инклюзивного образования / Численность педагогов учреждений дошкольного, общего среднего образования *100
Коэффициент охвата высшим образованием лиц с ООП, в % соотношении	Численность лиц с ООП, охваченных высшим образованием, человек / Численность лиц с ООП типичного возраста 17-24 года * 100
Соотношение расходов на образование в расчете на одного обучающегося с ООП к ВВП на душу населения	Затраты государственного бюджета на одного обучающегося с ООП / ВВП на душу населения
Доля расходов на издание учебной и учебно-методической литературы для лиц с ООП, в % соотношении	Расходы на издание учебной и учебно-методической литературы для лиц с ООП / Расходы на издание всей учебной литературы*100
Соотношение «ресурсных» центров по развитию инклюзивного образования и учреждений общего образования (дошкольного, среднего, дополнительного и профессионального)	Число «ресурсных» центров по развитию инклюзивного образования, единиц / Число учреждений общего образования (дошкольного, среднего, дополнительного и профессионального), единиц *100

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте факторы, влияющие на распространение практики инклюзивного образования

2. Дайте понятие «индекс», «индикатор», «индекс инклюзии». Запишите данные слова в словарик.

3. Охарактеризуйте индикаторы инклюзивности образовательного пространства

4. Расскажите о перечне индикаторов по инклюзивному образованию для детей с особыми образовательными потребностями (ЕврАзЭС)

Репозиторий ВГУ

Модуль 4. «Особые» дети в основном образовании Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве

Инклюзивное образование относится к практике обучения, основанной на философском убеждении, что все ученики, как с инвалидностью, так и без неё, имеют право учиться вместе в соответствующей возрасту группе/классе, все получают пользу от образования в обычном классе местной школы.

В такой среде учителя, родители и другие участники процесса работают вместе в сотрудничестве с использованием соответствующих и достаточных ресурсов для интерпретации и применения обычной образовательной программы с достаточной гибкостью в соответствии с потребностями и возможностями

Гэри Банч

Тема 1. Проектирование образовательной среды: этапы, принципы

Вопросы:

1. Барьеры и их устранение.

2.Образовательные и средовые ресурсы.

3. Принципы построения образовательной среды.

4. Зонирование образовательной среды учреждения образования и прилегающих территорий.

5. Специальные условия каждой категории детей с ОПФР с учетом их особых образовательных потребностей.

1. Барьеры и их устранение. Инвалидность детерминирует ограничение жизнедеятельности (способность к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю своего поведения, общению, обучению, выполнению трудовой деятельности), т.е. «невозможность выполнять повседневную деятельность способом и в объеме, обычном для человека, что воздвигает барьеры в среде его обитания и ставит в невыгодное положение по сравнению со здоровыми и приводит к социальной недостаточности» [96]. Очень многие заболевания (нервно-психические, эндокринные, онкологические, поражение и заболевания глаз и органов слуха и др.) вызывают инвалидность. Эти болезни делают особыми поведение ребенка, его восприятие, отношения с окружающими и родителями, создают определенные барьеры для ребенка и его семьи.

Среди основных исследователи называют следующие ***проблемы (барьеры),*** с которыми сталкивается семья с ребенком-инвалидом и сам ребенок: 1) социальная, территориальная и экономическая зависимость ин-

Репозиторий ВГУ

валида от родителей и опекунов; 2) при рождении ребенка с ОПФР семья либо распадается, либо усилено опекает ребенка, не давая ему развиваться; 3) слабая профессиональная подготовка таких детей; 4) трудности при передвижении по городу (не предусмотрены условия для передвижения в архитектурных сооружениях, транспорте и т.п.), что приводит к изоляции инвалида; 5) сформированность негативного общественного мнения по отношению к инвалидам (существование стереотипа «инвалид – бесполезный» и т.п.), их возможностям и образу жизни и др.

Используется также термин ***«барьеры в образовании».*** Данное понятие является частью социальной модели инвалидности, важнейшим понятием того, что является основной причиной трудностей в обучении и социального отчуждения учащегося с инвалидностью.

Барьеры на пути получения образования и полноценного участия в жизни общества очевидным образом являются частью «архитектурного» окружения ученика (например, физическая недоступность среды, отсутствие пандусов, подъёмников, субтитров в телепередачах и кинофильмах, звуковых светофоров на пешеходных переходах по пути в школу и т.д.), но, согласно социальной модели, это – «вторичные» барьеры. Их необходимо устранять, но, без ликвидации первопричин, борьба с такими барьерами оборачивается бесконечной борьбой с последствиями. В первую очередь, барьеры в образовании формируются в результате взаимоотношений учеников и социальных контекстов их бытия, таких, как люди, окружающие этих учеников, проводимая в стране социальная политика, существующие учреждения, культура, социальные и экономические факторы, оказывающие влияние на жизнь людей в этом обществе. То есть, барьеры можно обнаружить как в школе, так и в местном сообществе, в региональной и национальной политике.

Для школы, выбравшей путь инклюзивной практики обучения, очень важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения трудностей в обучении того или иного ученика. Возможно, это сложившийся характер взаимоотношений в школе между учениками, педагогами и родителями, культурные различия, несоответствие учебных планов, содержания и методов обучения потребностям учащегося, проводимая администрацией школьная политика, недостаток ресурсов. Всё это, безусловно, является барьерами на пути образования и полноценного участия учеников с инвалидностью во всех сферах школьной жизни и должно стать предметом тщательного и взвешенного анализа всеми участниками образовательного процесса.

Ресурсные барьеры в образовании. Ресурсные барьеры – это не только недостаточность материальных ресурсов и финансовых средств для удовлетворения ООП учащихся в условиях инклюзивного образования. Ресурсные барьеры находятся в мышлении и дискриминационных профессиональных установках сотрудников и администраций школ, в недостаточности знаний и отсутствии ясной школьной политики в отноше-

Репозиторий ВГУ

нии инклюзии. Большинство школ способно преодолеть многие ресурсные барьеры самостоятельно, если не иметь в виду исключительно материальные компоненты ресурсов, как основные барьеры в развитии инклюзии.

Минимизация подобных барьеров на пути образования предполагает не только изменение физической среды школы в направлении большего доступа и увеличение финансирования, но и изменение культуры, политики и практики работы общих школ.

Социальные барьеры, препятствующие развитию образовательной инклюзии. По результатам проведённых исследований, а также реализации проектов НКО по развитию инклюзивного образования в России, выполненных при поддержке Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ), можно определить основные барьеры на пути становления института инклюзивного образования, и наиболее актуальным для определения этих барьеров будет многоуровневый анализ причин их возникновения, а следовательно, и возможных путей преодоления этих барьеров. Наиболее часто выделяются *три уровня существования и разрешения социальных проблем:*

Макроуровень связан с правовым и общественно-политическим подкреплением проблемы развития инклюзивного образования. Это уровень деятельности государственных политических и социально-экономических институтов и системы законодательства. Основной барьер этого уровня для развития образовательной инклюзии являются несовершенство законодательства в отношении образования лиц с инвалидностью.

Мезоуровень существования проблемы барьеров на пути развития инклюзивного образования связан с уровнем идеологии, массовой культуры и социальных отношений в сфере образования. На этом уровне основными барьерами на пути развития инклюзии в образовании являются:

- наличие культурных стереотипов в отношении людей с инвалидностью, нетерпимость и нетолерантность по отношению к ним;
- сложившаяся в обществе идеология, при которой главной целью образования является не целостное развитие личности ребенка, а жесткое достижение единого образовательного стандарта, который должен быть усвоен без исключения всеми учащимися;
- неготовность сложившейся системы образования отвечать индивидуальным потребностям каждого ребенка. Вместо этого – «расслоение» школ по социальному признаку и уровню предлагаемой образовательной программы, что значительно отчуждает учителей от поисков индивидуального подхода к каждому ребенку в условиях обычной школы;
- жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений, огромное количество регулирующих норм и правил, которые ограничивают возможности школы в проведении инклюзивной образовательной политики;
- отсутствие вариативных программ для обучения детей с ООП, следовательно, нежелание школ общего типа брать на себя ответствен-

Репозиторий ВГУ

ность за обучение «особого» ребенка, который не всегда может соответствовать стандарту общего образования;

- отсутствие законодательно закрепленной возможности проводить обучение «особых» учеников по индивидуальному учебному плану, который позволяет использовать адаптированную к специальным образовательным потребностям того или иного ученика общеобразовательную программу, и применять в обучении компетентный подход;
- отсутствие программ по сопровождению ребенка с инвалидностью, обучающегося в общеобразовательной школе.

Микроуровень. Этот уровень барьеров на пути развития инклюзивных подходов в образовании связан с деятельностью конкретных организаций, специалистов и отдельных людей. Для инклюзивного образования – это уровень психологического принятия учителями школ самой возможности совместного обучения детей с различными образовательными потребностями, их профессиональные установки, стереотипы и действия по отношению к ученику с инвалидностью или с особенностями развития, а также позиция родительского сообщества школы. Основными барьерами на пути продвижения инклюзивного образования на этом уровне являются:

- профессиональные стереотипы и негативные дискриминационные установки учителей по отношению к детям с особенностями развития и с инвалидностью, к возможности их обучения в школе общего типа совместно с учащимися с привычным ходом развития;
- неготовность учителей работать в разнородных средах, отсутствие у них знаний и мотивации к овладению индивидуальным подходом в обучении;
- неготовность родителей «обычных» учеников к появлению в школе «нетипичных» детей – учащихся с особенностями развития или с инвалидностью, – и последующее их вытеснение из школьного пространства усилиями этих родителей.

Безусловно, существуют и другие барьеры на каждом из уровней. Но важным на наш взгляд является то, что такой многоуровневый взгляд на проблемы развития инклюзивного образования позволяет одновременно выстроить и некоторые перспективы их решения во всей совокупности проблематики, не сводя ее только к одному из уровней, как это часто бывает.

2. Образовательные и средовые ресурсы. Под ***образовательной средой*** В.А. Ясвин предлагает понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [179, с. 14]. По мнению П.И.Третьякова, ***образовательная среда*** призвана выполнять следующие функции: пропедевтико-реабилитационную (поддержание уверенности обучающихся к себе, снятие психологических комплексов, формирование положительных устано-

Репозиторий ВГУ

вок и ориентиров); коррекционно-компенсаторную (преодоление педагогической запущенности, дезадаптивных форм поведения) [154, с. 4-7].

В учреждениях образования, реализующих инклюзивную практику, необходимо создать условия, гарантирующие возможность: 1) достижения планируемых результатов освоения адаптированной (индивидуальной) образовательной программы общего образования обучающимся с ОПФР; 2) создание средовых комплексов посредством объединения средовых ресурсов; 3) использования обычных и специфических шкал оценки «академических» достижений ребенка с ОПФР, соответствующих его ООП; 3) адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции ребенка с ОПФР совместно всеми участниками образовательного процесса, включая и работников школы и родителей; 4) индивидуализации образовательного процесса в отношении детей с ОПФР; 5) целенаправленного развития способности детей с ОПФР к коммуникации и взаимодействию со сверстниками; 6) выявления и развития способностей обучающихся с ОПФР через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, используя возможности учреждений дополнительного образования детей и молодежи; 7) включения детей с ОПФР в доступные им интеллектуальные и творческие соревнования, научно-техническое творчество и проектно-исследовательскую деятельность; 8) включения детей с ОПФР, их родителей в проектирование и развитие внутришкольной образовательной среды, а также формирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; 9) использования в образовательном процессе современных научно-обоснованных и достоверных коррекционно-развивающих технологий, адекватных ООП детей с ОПФР; 10) взаимодействия в сетевом образовательном пространстве различных учреждений образования в целях продуктивного использования накопленного педагогического опыта обучения детей с ОПФР и созданных для этого ресурсов.

Образовательная среда имеет ***содержательный*** и ***процессуальный*** аспекты. Как указывает С.Е.Гайдукевич, ***содержательный*** аспект образовательной среды имеет следующие характеристики: 1) векторность (соответствие обучающего эффекта определенному спектру задач); 2) насыщенность культурными элементами; 3) событийность (цепь взаимосвязанных событий, в каждом из которых происходит встреча ребенка с фрагментом культуры); 4) значимость для субъектов; 5) способность стимулировать развитие субъектности (обеспечивать порождение личностных смыслов); 6) динамичность (способность к изменению); 7) возможность выбора того или иного фрагмента культуры; 8) наличие возможностей, превосходящих потребности личности в данный момент времени [17].

Процессуальный аспект образовательной среды, отражает комплекс средовых условий, благодаря которым средовые влияния реализуют свое развивающее влияние. Выявление и организация адекватных потребностям

Репозиторий ВГУ

и возможностям детей средовых условий призваны сделать образовательную среду комфортной, эмоционально насыщенной, аутентичной (обеспечивающей благоприятный режим, ритм и темп жизнедеятельности), расширяющей познавательные возможности, стимулирующей различные виды активности, побуждающей к самостоятельности и творчеству, гетерогенной (позволяющей осуществлять пространственный и предметный выбор всеми участниками образовательного процесса), здоровьесберегающей [17]. Перечисленные характеристики выступают в качестве требований, предъявляемых к организации образовательной среды. Эффективность осуществления инклюзивного образования детерминируется адаптивностью образовательной среды, позволяющей в полной мере учесть образовательные потребности, способности и возможности всех ее участников.

Как отмечает С.Е.Гайдукевич, группа ***средовых ресурсов*** (*предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических*) определенным образом модифицируется. Данная модификация обусловлена специфичностью ООП каждой категории детей и направлена на создание условий, «облегчающих процессы восприятия окружающего, осмысления полученной информации, передвижения и пространственной ориентировки, планирования и реализации различных видов взаимодействия» [17, с. 22]. Автор выделяет такие образовательные средовые ресурсы (таблица 7).

Таблица 7 – *Образовательные средовые ресурсы, обладающие поддерживающим, стимулирующим и корректирующим потенциалом*

Основные группы средовых ресурсов	**Составляющие отдельных групп средовых ресурсов**
Предметные ресурсы	объем, освещенность, цветовое решение помещений, соответствие их санитарно-гигиеническим требованиям; размер и функциональность мебели; объекты с выраженными и/или усиленными существенными и опознавательными признаками (размер, яркость цвета, толщина контуров и т. д.); коллекции сенсорных эталонов; предметные коллекции в соответствии с программой обучения; объекты с привнесенными деталями приспособительного характера (озвученный мяч); учебные материалы и оборудование, оснащенное специальными приспособлениями (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы); информация, представленная ребенку в доступной форме (крупным шрифтом, на аудиокассете или видеокассете, с помощью системы Брайля, жестов, специальных символов); специальные компьютерные программы; средства индивидуальной коррекции (фиксирующие, оптические, слуховые и т. д.); средства обеспечения лучшей видимости объектов (приближение, подсветка, контурирование. фонирование, экранирование и т. д.)

Репозиторий ВГУ

Основные группы средовых ресурсов	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
Пространственные ресурсы	освещенность, цветовое решение; подиумы, ограничительные линии, турникеты; сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем поле, рабочем месте, в закрытом и открытом пространстве; структурирование пространства (выделение разнообразных функциональных зон); организация безопасных маршрутов; сигналы, направляющие движение
Организационно-смысловые ресурсы	построение жизнедеятельности детей в соответствии с дневным ритмом (каждая часть суток со своими атрибутами), недельным ритмом (четкое структурирование таких сфер жизнедеятельности, как быт, учеба, свободное время), годовым ритмом (цикл ежегодно повторяющихся событий), дозировки нагрузки (интеллектуальной, физической, зрительной, тактильной, слуховой и др.), планы, алгоритмы, памятки; правила, регулирующие взаимодействия и отношения с окружающими
Социально-психологические ресурсы	событийность и сотрудничество; высокая эмоциональная насыщенность всех видов взаимодействия; ситуации успеха; шефство; активная оценочная деятельность всех участников образовательного процесса; благоприятный внешний вид ребенка; благоприятный социальный статус ребенка, способность видеть сильные стороны ребенка, наличие желания и умения взаимодействовать с ребенком, адекватные установки по отношению к детям с ОПФР со стороны педагогов, школьного персонала, здоровых детей, родителей; адекватные конкретной ситуации мотивы взаимодействия, образец поведения педагогов по отношению к детям с ОПФР; примеры достижений людей с ОПФР, словарь, с помощью которого описываются люди с ОПФР и их проблемы; наличие среди сотрудников учреждения образования людей с ОПФР, постоянная презентация разнообразных критериев оценки человека

3. Принципы построения образовательной среды. ***Основными принципами построения образовательной среды*** выступают следующие позиции: 1) уважения потребностей ребенка, обусловленных возрастными особенностями и социальными задачами (подбор оборудования, материалов, видов и форм детского взаимодействия); 2) уважения к мнению ребенка (учет результатов опроса родителей и наблюдений за деятельностью детей, изучение их склонностей, видов активности, наиболее значимых мест в образовательном пространстве и т.д.); 3) функциональности среды (привлекательность и вариативность материалов и оборудования, из которых дети могут самостоятельно создать для себя окружение); 4) опережающего характера обучения (примерно 15% ресурсов должны быть ориентированы на детей более старшего возраста, что обеспечивает возможность переноса усвоенных способов деятельности в новые, нетипичные условия); 5) динамично-

Репозиторий ВГУ

сти (процесс построения образовательной среды (один-два месяца) заменяется процессами насыщения и реорганизации: замена отдельных средовых ресурсов, перемещение их на новые пространственные позиции, введение новых смысловых, стилевых и отношенческих элементов).

Среди таких ***специфических принципов*** С.Е.Гайдукевич называет: 1) безопасность (определенная предметная и пространственная организация среды, позволяющая минимизировать у ребенка чувство неуверенности и страха); 2) насыщенность культурно значимыми объектами (обеспечение контакта с разнообразными носителями информации, что значительно стимулирует познавательную активность, непроизвольное и произвольное внимание, деятельность); 3) доступность для полисенсорного восприятия (стимуляция и обеспечение возможности широко привлекать информацию от разных органов чувств как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений); 4) смысловая упорядоченность (все виды отношений в образовательной среде организуются в соответствии с определенной системой правил, понимание и выполнение которых значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребенка с ОПФР); 5) погружение в систему социальных отношений (обеспечение событийной общности, стимуляция активного взаимодействия и сотрудничества с окружающими людьми); 6) развивающий характер (наличие системы продуманных препятствий, которые ребенок в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих); 7) ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей (необходимость регулярно использовать остаточный слух, остаточное зрение, ограниченные двигательные возможности при соблюдении всех необходимых рекомендаций; работать в зоне актуального и ближайшего развития) [17].

4. Зонирование образовательной среды учреждения образования и прилегающих территорий. В инклюзивном образовательном пространстве следует использовать ***зонирование*** образовательной среды. Зона представляет собой комплекс монофункциональных (обеспечивающих решение узкого круга образовательных задач) и полифункциональных (обеспечивающих решение разнообразных образовательных задач) средовых ресурсов. В условиях общеобразовательной школы могут выделяться следующие ***зоны***: *сенсорного развития* (сенсорные уголки, коврики, сенсорные сады); *умственного развития* (математические, языковые, исторические и т.д.); *речевого развития* (речевые уголки); творчества (сцена, подиум, рисовальная стена, мастерская и др.); *двигательной активности* (горки, лесенки, турники, канаты, маты, мягкие стенки); *отдыха и уединения* («психологические норки», «домики», «шатры» и т.д.) [17].

Таким образом, условия инклюзивного образования ставят педагога перед необходимостью структурирования образовательной среды, вычлене-

Репозиторий ВГУ

ние в ней активных средовых ресурсов, анализ их образовательного потенциала, модификацию с учетом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей детей, объединение средовых ресурсов в действенные комплексы, обеспечивающие решение конкретных образовательных задач.

5. Специальные условия каждой категории детей с ОПФР с учетом их особых образовательных потребностей. Группой российских исследователей в отношении каждой категории детей с ОПФР разработан пакет специальных условий [126]. Так, с учетом ***ООП детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата***, необходимо создавать следующие ***условия:***

- создание безбарьерной архитектурно-планировочной среды;
- соблюдение ортопедического режима;
- осуществление профессиональной подготовки и/или повышения квалификации педагогов к работе с детьми с двигательными нарушениями;
- наличие рекомендаций лечащего врача к определению режима нагрузок организации образовательного процесса (организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности на занятиях, проведения физкультурных пауз и т.д.);
- организация коррекционно-развивающих занятий по коррекции нарушенных психических функций;
- подбор мебели, соответствующей потребностям ребенка;
- предоставление возможности передвигаться по школе, классу, группе тем способом, которым он может, и в доступном для него темпе; писать так, как позволяют его моторные возможности;
- организация целенаправленной работы с родителями детей, обучение их доступным приемам коррекционно-развивающей работы;
- формирование толерантного отношения к ребенку у нормально развивающихся детей и их родителей;
- наличие персонала, оказывающего физическую помощь ребёнку при передвижении по школе, при принятии пищи, при пользовании туалетом и др.
- обязательное включение в совместные досуговые и спортивно-массовые мероприятия ребенка с двигательными нарушениями.

Учитывая ***ООП детей с нарушениями зрения***, необходимо создавать в школе следующие специальные условия:

- оказание помощи ребенку в передвижениях по школе, в ориентировке в пространстве;
- ознакомление ребенка с основными ориентирами школы, класса, где проводятся занятия, пути к своему месту;
- выбор оптимально освещенного рабочего места, где ребенку максимально видно доску и учителя (первая парта в среднем ряду) или хорошо слышно учителя (при глубоком нарушении зрения);

Репозиторий ВГУ

- обеспечение возможности подхода к классной доске и рассматривания представленного на ней материала, конечно, с разрешения учителя;
- предварительное ознакомление с учебным материалом (на опережение) для изучения и проработки дома, в том числе в виде аудиозаписи уроков;
- четкое дозирование зрительной нагрузки: не более 10–20 минут непрерывной работы (предписания врача);
- использование более крупных и ярких наглядных пособий, крупного шрифта;
- разработка комментариев, которые будут компенсировать обедненность и схематичность зрительных образов (точность высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику);
- создание опоры на другие модальности (прикосновения или слух с прикосновением, ощупывание предметов: на уроках математики можно использовать счеты, а важные фрагменты урока записывать на диктофон);
- соблюдение требований к использованию наглядности и дидактического материала (крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту; размещать демонстрационный материал нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно);
- использование увеличивающих вспомогательных средств (приспособления, увеличивающие целую страницу или те, которые увеличивают линии – эти приспособления полезны при чтении) и компьютерной техники, позволяющей сделать увеличенную копию на принтере, читать текст на экране.

Учитывая ***ООП*** детей ***с нарушениями слуха,*** учитель должен быть готов к выполнению обязательных правил:

- сотрудничать с сурдопедагогом и родителями ребёнка;
- стимулировать полноценное взаимодействие неслышащего/слабослышащего ребенка со сверстниками и способствовать скорейшей и наиболее полной адаптации его в детском коллективе;
- соблюдать необходимые методические требования (месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом; требования к речи взрослого; наличие наглядного и дидактического материала на всех этапах урока; контроль понимания ребёнком заданий и инструкций до их выполнения и т.д.);
- организовать рабочее пространство ученика с нарушением слуха (подготовить его место; проверить наличие исправных слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.);
- включать неслышащего/слабослышащего ребёнка в обучение на уроке, используя специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ученика и избегая гиперопеки, не задерживая при этом темп проведения урока;
- решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; исправлять речевые ошибки и

Репозиторий ВГУ

закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; оказывать специальную помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов и т.д.).

Учет ***ООП*** детей ***с трудностями в обучении***, обусловленными ЗПР, требует создания таких специальных условий как:

- развитие до необходимого уровня психофизиологических функций: артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелких мышц руки, оптико-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и др.;
- обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые позволяют ребенку осознанно воспринимать учебный материал;
- формирование социально-нравственного поведения (осознание новой социальной роли ученика, выполнение обязанностей, диктуемых данной ролью, ответственное отношение к учебе, соблюдение правил поведения на уроке, правил общения и т.д.);
- формирование учебной мотивации;
- развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательная активность, самостоятельность, произвольность), преодоление интеллектуальной пассивности;
- формирование умений и навыков, необходимых для деятельности любого вида: умение ориентироваться в задании, планировать работу, выполнять ее в соответствии с образцом, инструкцией, осуществлять самоконтроль и самооценку;
- формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, практической группировки, логической классификации, умозаключений и др.);
- охрана и укрепление соматического и психического здоровья школьников;
- организация благоприятной социальной среды.

ООП детей ***с нарушениями аутистического спектра*** (по О.С.Никольской) предполагают создание специальных условий в:

- периоде индивидуализированной подготовки к школьному обучению;
- индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего, соотнесении общего темпа класса с индивидуальным;
- создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей;
- дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;

Репозиторий БГУ

- четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;
- сопровождении ассистента (тьютора) при наличии поведенческих нарушений;
- создании адаптированной образовательной программы;
- организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;
- постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений;
- индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей;
- проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с учителем-дефектологом и логопедом;
- организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем мире, отработке средств коммуникации и социально-бытовых навыков;
- создании индивидуализированной системы оценки достижений ребенка с учетом его особенностей;
- психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;
- психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения и с родителями обычных детей;
- индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.

Характер и качество ООП каждой группы детей с ОПФР определяют качество и объем специальных условий, обеспечивающих реализацию необходимого уровня и качества образования, а также необходимую социализацию этой категории детей.

Вопросы и задания

1. В чем заключаются барьеры в инклюзивном образовании?
2. Охарактеризуйте образовательные и средовые ресурсы
3. Охарактеризуйте принципы построения образовательной среды
4. Расскажите о зонировании образовательной среды учреждения образования и прилегающих территорий
5. Расскажите об ООП основных групп детей с ОПФР.

Репозиторий ВГУ

Тема 2 Методические аспекты проведения уроков (занятий) в практике инклюзивного образования

Детям будет приятнее учиться в школе, если учителя будут приветливы и ласковы, будут располагать к себе обращением, отеческим расположением, манерами, словами, совместными делами без превосходства, если будут относиться к ученикам с любовью.

Я.А. Коменский

Вопросы:

1. Организация совместного учебного процесса, сопровождение «особого» ребенка в образовательном процессе.

2. Основные методические подходы и приемы работы педагога.

3. Индивидуальная образовательная программа.

4. Модификация учебников.

1. Организация совместного учебного процесса, сопровождение «особого» ребенка в образовательном процессе. Эффективность реализации инклюзивного образования для детей с ОПФР, по мнению ряда исследователей, детерминируется следующими содержательными и организационными подходами, способами, формами [141]: 1) индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательного программа ребенка с ОПФР по овладению им академическими и жизненными компетенциями; 2) социальная реабилитация ребенка с ОПФР в учреждении образования и вне его; 3) психолого-педагогическое и социальное сопровождение ребенка в процессе обучения и социализации; 4) группа сопровождения ребенка с ОПФР; 5) индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОПФР; 6) портфолио учащегося с ОПФР; 7) компетентность педагога в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации; 8) повышение квалификации педагогов учреждений образования в области инклюзивного образования; 9) программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОПФР в соответствии с образовательными стандартами; 10) тьюторское сопровождение ребенка с ОПФР в процессе обучения; 11) адаптивная образовательная среда; 13) развитие навыков сотрудничества, взаимодействия, взаимопомощи; 14) ориентация воспитательной системы учреждения образования на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Педагогу, работающему в условиях инклюзивного образования, следует знать и адекватно использовать педагогические приемы работы с детьми с ОПФР: 1) планировать темп, насыщенность и методические приемы проведения занятий с учетом различий в темпе, характере и каче-

Репозиторий ВГУ

стве учебной деятельности различных детей; 2) уметь гибко реагировать и быть готовым перестраивать образовательный процесс с учетом меняющихся обстоятельств; 3) сотрудничать с родителями всех детей класса, учитывая и уважая особенности и различия их детей; 4) уметь устанавливать причины трудностей в обучении различных детей; 5) владеть и использовать различные техники и приемы коммуникации, соответствующие возможностям и особенностям детей.

Опыт внедрения практик инклюзивного образования в различных странах дает возможность в самых общих чертах обрисовать методы работы педагога [51]: 1) помочь всем детям играть, учиться вместе и делить ответственность; 2) снизить степень и тяжесть трудностей в обучении и не дать этим трудностям развиваться; 3) решать проблемы поведения; 4) задействовать в учебном процессе навыки, используемые в повседневной жизни; 5) сделать обучение занимательным; 6) связывать пройденный материал с ситуациями в школе и дома; 7) варьировать методы и скорость обучения, чтобы поддерживать интерес детей и позволить им учиться в соответствии с их индивидуальным темпом; 8) улучшить взаимоотношения в классе; 9) помочь ученику совершенствовать свои навыки.

2. Основные методические подходы и приемы работы педагога. Основная задача педагога в работе в условиях инклюзивного образования – использование методических подходов, дидактических приемов и способов, педагогических средств, позволяющих всем обучающимся открыть возможности овладения знаниями, умениями, компетенциями. Педагогу следует приспосабливаться к стилю учебной деятельности и усвоения содержания образования ребенком, к его образовательным потребностям, а не требовать, чтобы ребенок работал в соответствии со стилем преподавания педагога. Педагог инклюзивного образования отталкивается от следующих позиций: каждый ребенок сам по себе важнее, чем программа; неоднородность детей (их непохожесть друг на друга) – ценность; каждый ребенок в классе – ученик; дети лучше учатся в совместной деятельности; программа – не догма и может быть изменена в пользу ребенка. Для адаптации методических подходов педагог может использовать следующие приемы [170]: 1) использование указаний выполнения заданий в устной и письменной форме; 2) поэтапное объяснение учебных заданий с учетом сложности и дозирования учебной нагрузки; 3) последовательное выполнение заданий; 4) повторение инструкции к выполнению задания; 5) обеспечение аудио-визуальными техническими и вспомогательными средствами обучения; 6) демонстрация уже выполненного задания; 7) использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения; 8) использование упражнений с пропущенными слова-

Репозиторий ВГУ

ми/предложениями; 9) дополнение плоскопечатных материалов видео и диафильмами; 10) обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске; 11) маркирование заданий в учебниках; 12) обеспечение обратной связи по каждому заданию; 13) возможность представить выполненное задание в малой группе прежде чем выступить перед всем классом и др.

3. Индивидуальная образовательная программа (ИОП) – документ, отражающий общую стратегию и конкретные шаги междисциплинарной команды, включающей учителя и родителей, в организации обучения и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ООП в рамках учреждения образования. ИОП является «материальным» отражением деятельности группы сопровождения ребенка по разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОПФР в конкретном учреждении образования.

ИОП представляет собой образовательную программу, которая адаптируется с учетом ООП и индивидуальных возможностей ребенка с ОПФР. При этом адаптации и модификации подлежат все программные, учебно-методические, дидактические материалы и педагогические средства: программы учебных предметов; учебники и рабочие тетради; формы организации обучения; формы организации образовательного процесса; способы учебной работы (организации коллективной учебной деятельности, коммуникации, предъявления и выполнения заданий, работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и мн. др.).

Целью ИОП является содержательное, методическое и дидактическое построение образовательного процесса в соответствии с реальными индивидуальными образовательными потребностями каждого ребенка, исходя из особенностей его развития. ИОП реализует индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ООП (в том числе и с ОПФР) в условиях инклюзивного образования.

Анализ литературы показал, что для определения методологии создания ИОП важен учет основных принципов включения ребенка с ОПФР в образовательную среду, определение того, что, в первую очередь, необходимо для успешной социальной и образовательной адаптации. К ним могут быть отнесены следующие ***принципы:*** 1) каждый ребенок *имеет право* расти и развиваться, в том числе обучаться, в среде обычных сверстников; 2) индивидуальные особенности развития ребенка рассматриваются *не как его недостатки, или негативы*, а как барьеры на пути к овладению той или иной компетенцией или знанием; 3) особый ребенок и его окружение должны *взаимно* приспосабливаться друг к другу, это «движение» навстречу с обеих сторон; 4) нет необучаемых (в широком смысле) детей, а

Репозиторий ВГУ

есть *неадекватные* возможностям ребенка содержание, приемы и методы воспитания и обучения; 5) *любой* ребенок полноценнее развивается в интегративной среде, и особый, и обычный [126].

В свою очередь, необходим учет и определенных приоритетов в создании индивидуальных образовательных программ. Среди них надо отметить: 1) приоритет социальной адаптации ребенка над «наращиванием» академических знаний; 2) природосообразность образовательных (в широком смысле) задач и методов («развитие различных сторон психики ребенка в соответствии с логикой нормативного онтогенеза и гармоничности в развитии психических сфер, с одновременным учетом особенностей ребенка, а не слепое следование общей логики обучения и, тем более, имеющимся на настоящий момент стандартам образования» [126]]); 3) развитие коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми, в том числе и на невербальном уровне (умение считывать контексты взаимодействия, контексты конкретных ситуаций); 4) преодоление, профилактика инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка (прежде всего зависит от варианта отклоняющегося развития и степени социальной «неодобряемости» состояния ребенка).

Основными принципами реализации ИОП ребенка, обучающегося на первой ступени общего среднего образования (начальное образование) являются: 1) ориентация на индивидуальные особенности и достижения в развитии, построение обучения с опорой на практический опыт; 2) изменение объема и адаптация содержания программного материала, значительное упрощение программного материала или использование специальных образовательных программ и соответствующих дидактических и методических подходов, методов, приемов; 3) наличие коррекционных мероприятий в структуре программы (важно решение не столько образовательных задач, сколько задач социальной адаптации и овладение бытовыми навыками и навыками взаимодействия в детской среде); 4) вариативность форм обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная); 5) организация психолого-педагогического сопровождения реализации ИОП; 6) адаптация оценки учебных результатов в соответствии с полнотой и качеством освоения содержания ИОП; 7) привлечение родителей к реализации ИОП.

ИОП разрабатывается специалистами группы сопровождения ребенка в инклюзивном образовании при участии педагогов и родителей содержательно может включать образовательный, коррекционный, воспитательный и диагностический компоненты. Как отмечают исследователи, деятельность педагога по реализации ИОП предполагает: проведение педагогической диагностики; определение целей и задач помощи ребенку в освоении того или иного учебного предмета; анализ содержания учебного предмета и его календарно-тематическое планирование с целью выявления

Репозиторий ВГУ

существенных дидактических единиц, универсальных учебных действий, обязательных для усвоения детьми с ОПФР; постановка целей и задач урока (занятия) в соответствии с обозначенными образовательными результатами, определяемыми с учетом ООП и индивидуальных возможностей ребенка. Предварительной педагогу следует ознакомиться с результатами психолого-педагогической диагностики и определить характер ООП ребенка, его актуальных уровень развития и потенциальные возможности («зону ближайшего развития»). Немаловажную роль играет взаимодействие с родителями ребенка.

ИОП помогает определить жизненные перспективы (ожидания и жизненные планы) ребенка, сформулировать перспективные цели с опорой на сильные стороны ребенка, задачи по формированию поведения, обозначить индикаторы (показатели) достижений ребенка, адекватные особым образовательным потребностям ребенка подходы и стратегии обучения, наметить периодичность мониторинга и при необходимости коррекции образовательной программы.

4. Модификация учебников. Учет ООП каждого ребенка требует поиска путей модификации и адаптации учебных книг, пособий, материалов в соответствии с индивидуальными возможностями и способностями ребенка. Направление работы в каждом конкретном случае определяется особенностями ребенка в восприятии информации, необходимости ее четкого конкретного представления, привлечения внимания и т.д. Однако общими способами и приемами в такой работе могут быть:

1) повышение читабельности адекватно особенностям ребенка (увеличение шрифта, интервала между строками, уменьшение плотности расположения материала на странице, использование графических изображений (шрифта, цвета, маркёров) для структуризации учебного материала и выделения ключевых элементов, изъятие элементов, отвлекающих внимание ребенка от основного содержания и др.);

2) содержательное и стилистическое упрощение и сокращение объема учебного материала, использование простых языковых конструкций и несложного словаря;

3) использование альтернативных способов трансляции содержания (диаграммы, таблицы, графики, видео-, аудио-, модели и т.д.);

4) методическое обеспечение обратной связи для каждого задания;

5) использование или создание новых материалов, обеспечивающих достижение перспективных целей и образовательных результатов (учебники, напечатанные шрифтом Брайля для незрячих детей).

При модификации и адаптации учебных материалов в соответствии с ООП ребенка следует принимать во внимание сохранение содержательной

Репозиторий ВГУ

части. Одним из основных правил в такой работе может быть соответствие содержания понятийным возможностям, уровню познавательного развития и сформированности коммуникативных компетенций.

Вопросы и задания

1. Расскажите об организация совместного учебного процесса, сопровождение «особого» ребенка в образовательном процессе.
2. Каковы основные методические подходы и приемы работы педагога инклюзивного образования?
3. Что такое индивидуальная образовательная программа?
4. Что такое модификация учебников?
5. Адаптируйте материал одного из учебников младших классов (1-2 упражнение) под ООП одного из учащихся?

Тема 3. Общение и взаимодействие в образовательном процессе в условиях инклюзии

Язык – лучший посредник для установления дружбы и согласия

Э. Роттердамский

Вопросы:

1. Общение. Виды общения

2. Вербальные и невербальные средства коммуникации.

3. Альтернативные системы и средства коммуникации в общения с детьми с ОПФР

4. Сущность и характеристики педагогического общения

5. Условия эффективного общения педагога и ребенка с ОПФР

1. Общение. Виды общения. ***Общение*** – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга [82]. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее – реципиентом. К свойствам личности, необходимым в процессе общения, можно отнести способность слушать, внушать, уважать партнера по общению, опытность, образованность и др. К качествам личности, которые напротив создают помехи коммуникации, относятся вспыльчивость, нетерпеливость, слишком развитая самоуверенность и высокомерие по отношению к собеседнику (поскольку у человека с такими качествами уже изначально «притуплено» внимание к партнеру по общению, а значит и к по-

Репозиторий ВГУ

лучаемой от него информации) и др. В общении можно выделить ряд аспектов: содержание, цель и средства.

Содержание общения – информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного человека другому (это могут быть сведения о внутреннем (эмоциональном и т.д.) состоянии субъекта, об обстановке во внешней среде. *Цель общения* – отвечает на вопрос «Ради чего человек вступает в акт общения?». *Средства общения* – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного человека к другому. Кодирование информации – это способ ее передачи. Информация между людьми может передаваться с помощью органов чувств, речи и других знаковых систем, письменности, технических средств записи и хранения информации.

А.А. Леонтьев [82] утверждает, что в исследовании общения неправомерно принимать за простейшую «клеточку» анализа «чистое» межличностное общение в диаде, поскольку каждый человек представляет собой совокупность (ансамбль) общественных отношений. Поэтому автор исходит из того, что ***общение*** – это процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом, процессы, по своей сущности не межиндивидуальные, а социальные. Они возникают в силу общественной потребности, общественной необходимости и реализуют общественные отношения. На основе этого автор выделяет *три вида общения*: *социально-ориентированное общение, групповое предметно-ориентированное общение и личностно-ориентированное общение.*

2. Вербальные и невербальные средства коммуникации.

Выделяются *вербальные и невербальные средства коммуникации.*

Невербальное коммуникация включает в себя *пять подсистем*:1) пространственная подсистема (межличностное пространство); 2) взгляд; 3) оптико-кинетическая подсистема, которая включает в себя: внешний вид собеседника, мимика (выражение лица), пантомимика (позы и жесты); 4) паралингвистическая или околоречевая подсистема, включающая: вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр; 5) экстралингвистическая или внеречевая подсистема, к которой относятся: темп речи, паузы, смех и т.д. Огромное значение *невербальных сигналов* в общении подтверждается экспериментальными исследованиями, которые гласят, что слова (которым мы придаем такое большое значение) раскрывают лишь 7% смысла, 38% значения несут звуки и интонации и 55 % – позы и жесты.

Вербальная коммуникация – активность взаимодействующих людей, в ходе которой они с помощью знаков, в том числе и языковых, организуют свою совместную деятельность. Причинами нарушения вербальной коммуникации у детей могут выступать различные речевые нарушения, снижение слуха, психологическая депривация, интеллектуальные нарушения, невротические расстройства, комплекс застенчивости.

Репозиторий ВГУ

В процессе обмена вербальной информацией важно, чтобы каждый участник коммуникации правильно осуществлял свою роль, т.е., коммуникатор должен четко излагать необходимую для передачи информацию, а реципиент должен внимательно слушать, воспринимая все сказанное партнером по общению, и только после усвоения всего материала, он может не согласиться с услышанным, сопоставить со своей точкой зрения и т.д. Немаловажную роль в общении играет общность у коммуникантов психических образов, связанных с языковыми значениями. При передаче языкового сообщения основную нагрузку несут языковые знаки. Для осуществления речевого взаимодействия субъектов необходимо наличие у них соотносимых друг с другом предварительных знаний об окружающем мире и общность денотатов, или «личностных смыслов», лежащих в основе значений языковых единиц различного уровня.

При специфических нарушениях речевого развития органического генеза наблюдается недостаточность вербальной коммуникации – *несовершенство речемыслительных процессов,* проявляющееся либо на всех структурных уровнях языка одновременно (лексика, грамматика, фонетика, фонематика), либо избирательно, например, на фонетико-фонематическом или грамматическом уровне. Такие дети, заучив самостоятельно или в ходе коррекционного обучения некоторое количество ядерных моделей, не могут создать на их основе «своего» нового высказывания. Тем самым не реализуется *креативный принцип языковой способности* (по Н. Хомскому).

Можно предположить, что дефектность собственно языковой базы (сужение словарного запаса, аграмматизм, несформированность звуковой стороны речи) является причиной возникновения трудностей при общении, а в наиболее выраженной форме, приводит к упорному отказу от речевой коммуникации.

Исследования М.И. Лисиной [84] показали, что динамика общения со взрослым у детей от рождения до 7 лет представляют собой смену целостных форм общения, каждая из которых характеризуется особым содержанием потребности в общении, ведущим мотивом.

3. Альтернативные системы и средства коммуникации в общения с детьми с ОПФР. Большая часть детей с ОПФР имеет нарушения речи. Для включения таких детей во взаимодействие с другими людьми необходимы иные средства общения. В качестве таковых могут выступать предметы ближайшего окружения, их изображения, жесты, пиктограммы, условные знаки и др. Эти средства дополняют (вспомогательные или дополняющие) или заменяют (альтернативные) вербальное общение и, тем самым, обеспечивают включение ребенка с ОПФР в коммуникацию. Такие средства называют *средствами поддерживающей коммуникации*.

Вспомогательная (дополняющая) и альтернативная коммуникация (ВАК – ААС (Augmentativeand Alternative Communication)) – это любая не-

Репозиторий ВГУ

вербальная форма языка, которая облегчает социальную коммуникацию для ребенка. *Дополняющая* (*вспомогательная* – augmentative communication) *коммуникация* используется в отношении лиц с недостаточно сформированной устной речью, а *альтернативная* (alternative communication) – в случае, когда устная речь по каким-то причинам отсутствует вообще. Цель ВАК – улучшение коммуникативных возможностей лиц, речь которых очень тяжело понять или у которых речь вообще отсутствует.

Известны разнообразные дополняющие и альтернативные системы и средства коммуникации для детей, которые не могут говорить, поскольку сами эти дети очень отличаются друг от друга (дети с нарушением слуха, дети с РДА, дети с нарушениями зрения, дети с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития и др.). Выбор коммуникативного средства обусловлен задачей общения и возможностью его достижения и означает ответственность всех людей в его окружении за моделирование системы общения. Решение о выборе ВАК в каждом конкретном случае является результатом совместной работы специалистов и родителей ребенка, учитывающей уровень когнитивного развития, особенности двигательной сферы, стиль его обучения, коммуникативные потребности и навыки.

Существуют различные типы средств ВАК [109]:

1. Коммуникация при помощи предметов предполагает использование реальных предметов из повседневной жизни («есть – тарелка», «играть – пирамидка» и т.д.). Этот тип ВАК используется на первых этапах формирования коммуникации, а также в работе с детьми, имеющими дополнительные нарушения зрения. Реальные предметы могут заменяться их моделями или макетами (игрушечная посуда, машинки и др.).

2. Коммуникация с помощью жестов очень удобна, поскольку жесты «всегда под рукой». Существует несколько систем жестового языка (американский жестовый язык, британский жестовый язык, знаковая система Макатон, жестовая речь Пагет Гормана, точный жестовый английский).

Лица, имеющие нарушение слуха, для организации общения используют дактильную азбуку и жестовую речь. *Дактильная азбука* представляет собой движения пальцев рук (жесты), которые обозначают буквы алфавитов национальных языков, а *жестовая речь* – это особая кинетическая система для компенсации импрессивной и экспрессивной устной речи.

В современной практике широко применяются жесты глухих людей, поскольку они являются международными. Ограничением в использовании жестов являются двигательные нарушения верхних конечностей, не позволяющие пользоваться руками в полном объеме. Для детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями разработаны специальные виды жестов, понимаемые только определенным кругом лиц. Поэтому в учреждениях образования рекомендуется вводить единую систему специально разработанных жестов, что позволяет определенным образом расширить и

Репозиторий ВГУ

стабилизировать взаимодействие между детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями, педагогическим составом, сотрудниками учреждения образования, родителями, всеми участниками взаимодействия.

Необходимо следовать следующим основным правилам использования жестов: 1) должны охватывать все сферы жизнедеятельности человека; 2) использоваться регулярно и непосредственно при совершении действия (во время занятия, выполнения режимных моментов: прием пищи, сборы на прогулку и т.д.); 3) приучать детей с недостаточной способностью к имитации к совместным жестам («рука в руке» (ведение руки ребенка)) [109].

Фонетическая система речевой коммуникации Кьюд Спич (Cued Speech) была разработана в 1966 году в США Орин Корнет (каждый звук имеет свой код (форма губ, позиция и форма руки); восемь форм ладони для согласных и четыре положения для гласных; речь строится не послогово, а позвучно). В Беларуси есть положительные примеры ее использования как при изучении иностранных языков в школе для слабослышащих, так и при обучении родному языку.

Жестовый язык часто применяется в рамках подхода тотальной коммуникации.

Тотальная коммуникация – одновременное комбинирование (в обучении неслышащих, общении с детьми с аутизмом) словесного и жестового языков: устная речь, воспринимаемая зрительно и слухозрительно, письменная речь, дактилология, разговорный жестовый язык глухих, калькирующая жестовая речь, пантомима, указательные жесты, мимика и др. Очевидным является применение широчайшего арсенала средств передачи информации, поскольку такой подход помогает акцентировать внимание ребенка на смысле ключевых слов в речи взрослого, что способствует лучшему пониманию языка.

3. *Коммуникация с помощью графических символов (пиктограмм),* которые дают однозначное указание на предметы, действия и общие высказывания. Детальность или, наоборот, абстрактность используемых символов зависит от уровня развития ребенка. В процессе коммуникации с ребенком с ОПФР могут использоваться как стандартизированные наборы символов, так и нарисованные символы. Обязательным условием является то, что они в последующем должны всегда изображаться в одном и том же виде. К *стандартизированным системам* относятся следующие:

• *система Лёба (Lob)* (разработана в Германии Р. Лёбом) включает 60 символов (пиктограмм с напечатанным под рисунком значением слов) из областей повседневного обихода. Символы очень однозначны и соответствуют определенной ситуации, однако 60 символов очень мало для дифференцированной формы общения;

• *система Блисса (Bliss)* или *блиссимволика* (семантография: сотня картинных идеографем и произвольно выбранных символов, которые могут использоваться как самостоятельно, так и в определенных комбинаци-

Репозиторий ВГУ

ях) – графическая система, разработанная Ч. Блиссом в 1965 году, является графической системой, которая нашла широкое применение. Она понятна говорящим на любом языке и ее можно использовать практически неограниченно. Например, символ «вода» с дополнением других элементов может означать дождь, пар, снег, озеро, океан, замораживание, размораживание, поток, водопад и т. п. Работа с графическими символами предполагает соблюдение следующих правил: 1) по возможности придерживаться одного определенного набора символов; 2) осуществлять выбор символов с учетом способности ребенка к восприятию данных изображений; 3) располагать достаточным количеством изображений и способствовать развитию коммуникативных способностей ребенка; 4) содержать письменное (буквенное) обозначение образа, отображенного с их помощью; 5) необходимо поддерживать активный зрительный контакт [109].

Пиктограммно-идеограммное общение – привлечение определенных коммуникативных стратегий, повышающих возможности восприятия, понимания и продуцирования сообщений и облегчающих информационный обмен между людьми. Очевидным достоинством пиктограмм является их многофункциональность и полисемантичность. С помощью пиктограмм могут передаваться значения как конкретных предметов, так и абстрактных понятий. С помощью пиктограмм, располагаемых в определенной последовательности, можно передавать целые сообщения или обозначать изменяющиеся признаки.

4. Коммуникация с помощью фотографий и изображений предполагает использование фотографий (либо набора картинок) реальных объектов. Все более и более популярной в практике специального обучения становится *система обмена рисунками (картинками)* (*Система PECS – Picture Exchange System; Frostand Bondy, 1994).* У каждого ребенка, в работе с которым используют эту систему, есть свой словарь-каталог рисунков, соответствующий его речевому развитию. Все картинки отдельные и располагаются в файловой книге (блокнот, папка, тетрадь), как разрезная азбука в кассе букв. Это дает возможность называть слова, составлять из них предложения, сообщать о своих желаниях, учиться делать выбор осознанно [11]. Этот вид ВАК широко используется в организации общения с ребенком с аутизмом.

Пиктограммы, фотографии и картинки обладают тем преимуществом, что их можно использовать практически всегда и везде. Пиктограммы могут быть объединены в коммуникативные таблички или книги в зависимости от уровня развития коммуникативных возможностей детей.

Результаты исследований, посвященных вопросам коммуникации детей с РДА, позволили определить наиболее эффективные виды ВАК в работе с этой категорией детей:

1) *Интерактивные коммуникационные доски* – это визуальные символы, которые организованы по темам. Эти доски могут быть разного размера и формата в зависимости от занятия и ситуации, в которой они нужны. Доски могут быть как портативными, так и стационарными, когда одна доска постоянно стоит на одном и том же месте. Выбор и организация ви-

Репозиторий ВГУ

зуальных символов составляются таким образом, чтобы мотивировать ребенка и улучшать его функциональную коммуникацию.

2) *Карточки-подсказки* преимущественно используются с вербальными детьми. Они нужны, чтобы напомнить ребенку, что сказать, и предоставить ему альтернативное средство коммуникации. Обычно такие карточки состоят из одного или двух сообщений, которые изображены в виде картинки и дублируются в виде письменной речи. По сути карточки заменяют вербальные подсказки. По этой причине такие карточки особенно полезны для детей, которые привыкли полагаться на устные подсказки взрослых. Карточки-подсказки хорошо работают в ситуациях, когда ребенку с аутизмом нужно что-то сообщить, находясь в состоянии стресса.

3) *Книга разговоров* может состоять только из картинок, или же она может включать записи разговоров на повседневные темы. Цель такой книги – повысить навыки ведения разговора. Темы различных разговоров организуются в небольшую книгу, бумажник или нечто подобное и используются во время реального разговора с взрослым. Очень важно, чтобы содержание книги соответствовало возрасту, а все темы разговоров в книге имели реальное значение в жизни ребенка. Можно обеспечить реалистичность книги, используя фотографии окружающих мест и людей – это особенно хорошо работает с маленькими детьми. Книги разговоров помогают ребенку организовать разговор. Они визуально иллюстрируют происходящий обмен репликами и помогают придерживаться общей темы разговора.

4) *Коммуникационные устройства с синтезаторами речи*. Устройства с синтезаторами речи могут дать «голос» невербальным детям с РДА. Команда профессионалов может определить наиболее подходящую технологию для ребенка. После выбора устройства нужно будет определить рабочий словарь, оформление устройства, размер символов и основные ситуации, которые мотивируют ребенка применить устройство. Существует множество подобных устройств, включая самые простые для людей, которые не понимают визуальные символы. Для того, чтобы пользоваться таким устройством, ребенок должен понимать причину и следствие. Одно из популярных устройств для этих целей – это BIGmack (TM).

Средством дополняющей коммуникации для лиц с нарушениями зрения является *система Брайля* – это рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими в виде комбинаций из шести точек, разработанный в 1829 году французским незрячим тифлопедагогом Л. Брайлем. Существуют версии шрифта Л. Брайля для разных языков, в том числе, основанных не на латинском алфавите.

Арсенал альтернативных средств коммуникации довольно богатый и позволяет сделать эффективным общение с любым ребенком, имеющим ОПФР. Если комбинировать ВАК, социальную поддержку, организационную поддержку и инструкции с визуальными подсказками, то можно значительно улучшить социальную коммуникацию и общение с детьми с ОПФР.

Репозиторий ВГУ

4. Сущность и характеристики педагогического общения. Педагогическое общение характеризует отношения между педагогом и учащимися, в ходе которых решаются учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи.

Оптимальное ***педагогическое общение*** возможно, по утверждению А. А. Леонтьева [82], если педагог: управляет своим поведением; обладает качеством внимания; владеет социальной перцепцией или «чтением по лицу»; адекватно моделирует личность ребенка, его психическое состояние по внешним признакам; умеет «подавать себя» в общении с учащимися; способен вербально общаться (оптимально строить свою речь в психологическом плане); устанавливает речевой и неречевой контакт с детьми; обладает гностическими умениями, связанными с самоанализом своей деятельности, с осознанием, систематизацией и переносом информации.

Главным и самым сложным является выяснение следующего обстоятельства: когда ребенок *не хочет*, а когда *не может* общаться. В любом случае рекомендуется собрать подробный анамнез об особенностях общения ребенка в разных ситуациях: особенности раннего развития общения, характеристика общения со сверстниками и взрослыми.

Эффективность педагогического общения на всех его этапах обеспечивают *коммуникативные умения* педагога: 1) быстрое и правильное ориентирование в меняющихся коммуникативно-речевых условиях; 2) планирование и осуществление речевого воздействия и взаимодействия; 3) точное определение содержания общения, коммуникативных приемов и средств, соответствующих одновременно ситуации, своей творческой индивидуальности и особенностям учащегося; 4) постоянное поддерживание обратной связи.

5. Условия эффективного общения педагога и ребенка с ОПФР. Формы и содержание общения педагога с ребенком с ОПФР имеют ряд особенностей и детерминированы характером нарушения, его глубиной, индивидуальными особенностями ребенка, а также профессиональными умениями педагога организовывать общение. Педагог является инициатором и организатором общения с ребенком, а, следовательно, от уровня его подготовленности зависит успех взаимодействия.

В организации общения с ребенком можно выделить ***три этапа*** [11, с. 269-272]:

1. *Установление эмоционального контакта* (улыбка, комплимент, сюрприз, называние человека по имени; эмоциональный контакт постепенно перерастает в сотрудничество). Важно помнить, что неожиданно громкий голос, резкие интонации, быстрые стремительные движения, напористость могут его сильно напугать. К ребенку следует подходить только спереди, сообщать заранее о своем приближении и о том, что вы собираетесь делать.

2. *Повышение психической активности ребенка* (комплекс оживления за счет аутостимуляции – раскачивание на стуле, потирание ладоней,

Репозиторий ВГУ

почесывание, скандирование стиха и прочее – с постепенным преобразованием неосознанных стереотипных движений в игровые этюды).

3. *Создание продуктивного педагогического общения* (адаптация указаний; используемых материалов; учебной программы).

Важным является умение правильно учитывать особенности сенсорной сферы ребенка. Так, для ребенка с нарушениями зрения, принципиальным является соблюдение правил использования наглядности в учебном процессе. Дети с глубоким поражением зрения (от 0,1 и ниже) затрудняются в выделении характерных признаков предметов и их изображений, не видят второстепенных деталей, путают сходные по форме изображения, у них нарушено целостное восприятие наглядности, поэтому процессы осмысления и формирования зрительных образов затруднены.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику общения, видам общения.
2. Расскажите о вербальных и невербальных средствах коммуникации.
3. Охарактеризуйте альтернативные системы и средства коммуникации в общения с детьми с ОПФР
4. В чем заключается сущность и характеристики педагогического общения?
5. Расскажите об условиях эффективного общения педагога и ребенка с ОПФР.

Тема 4 Оценка образовательных результатов в условиях инклюзивного образования

> Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются. Это весьма полезно, а потому не только не следует этому мешать, но нужно принимать меры к тому, чтобы у них было, что делать.
>
> *Я.А. Коменский*

Вопросы:

1. Функции оценки образовательных результатов учащихся.
2. Методы и формы контроля образовательных результатов.
3. Оценка образовательных результатов учащихся.

1. Функции оценки образовательных результатов учащихся. Проверка знаний учащихся выполняет следующие функции.

Репозиторий ВГУ

Обучающая функция состоит в том, что процесс проверки знаний осуществляется как целостная система, где знания уточняются, систематизируются, актуализируются и обобщаются.

Воспитывающая функция сводится к тому, что оценка знаний помогает ученику осознать свои возможности, дисциплинирует его, поощряет к активной деятельности, стимулирует заинтересованность.

Диагностико-прогностическая функция способствует определению возможностей ученика, его способностей, обучаемости, разработке основ коррекционно-развивающих мероприятий и подходов.

Оценочная функция проверки знаний реализуется лишь в том случае, когда учитель: знает особенности развития психических процессов учащихся; учитывает работоспособность детей на уроке; использует общедидактические и коррекционные методы обучения; ведет систематический, объективный учет знаний и умений.

Эффективность поверки оценки учебных достижений учащихся во многом зависит от правильной постановки, целенаправленности и результативности контроля за качеством их деятельности.

Контроль и оценка деятельности ребенка предполагают опору на следующие *принципы:* 1) *динамический:* контрольно-оценочные процедуры не могут носить статический характер и должны изменяться в зависимости от особенностей педагогической ситуации; 2) *коррекционный:* и контроль, и оценка, прежде всего, направлены на исправление нарушений в развитии личности и поведения ребенка; 3) *индивидуальный и дифференцированный подходы:* конкретизация контроля и оценки в зависимости от возможностей ребенка; 4) *ориентация на зону ближайшего развития ребенка:* оценка умений ребенка, которые он демонстрирует при выполнении заданий с привлечением помощи взрослого.

В системе учета знаний в общей и специальной дидактике используются следующие *виды контроля*: текущий, периодический и итоговый.

Текущий контроль проводится учителем в основном на уроках в процессе систематического наблюдения за работой класса и каждого учащегося в отдельности. Такой проверке сопутствует изучение индивидуальных особенностей каждого учащегося и класса в целом. Формы текущего контроля: опрос по вопросам, карточки, письменные работы.

Периодический контроль проводится обычно после изучения логически законченной части, раздела программы и в конце учебного периода (четверти или полугодия) с учетом данных текущего контроля.

Итоговый контроль осуществляется в конце каждого учебного года и по окончании курса обучения в неполной средней, средней общеобразовательной школе. При этом учитываются результаты текущего и периодического контроля.

Возможен также поурочный и тематический контроль, охватывающий проблематику ряда уроков.

Репозиторий ВГУ

2. Методы и формы контроля образовательных результатов. Под методами контроля подразумевается диагностическая деятельность, помогающая педагогу осуществлять обратную связь в процессе обучения с целью повышения эффективности обучения. В современной дидактике выделяются следующие *методы контроля*: устный опрос; письменные работы; практический контроль; наблюдение; тесты (во вспомогательной школе используются редко); программированный и лабораторный контроль.

Каждый вид контроля помогает учителю объективно оценивать знания и умения учащихся. Остановимся на устном и письменном контроле как системе проверки знаний.

Устный опрос позволяет охватить большое количество учащихся, проверить владение диалогической и монологической речью, навыки устного и письменного счета. Устный опрос может проводиться на любом этапе урока. Главное – учащиеся должны четко представлять, что хочет получить учитель в процессе ответа ученика. Опрос может быть индивидуальным и фронтальным. Выбор вида опроса определяется способностью учащихся ориентироваться в задании и содержанием вопросов. Во время фронтального опроса в беседу включаются все учащиеся класса. Ответы учащихся оцениваются, заносятся в журнал и дневник. Учитель во время ответа ученика должен быть корректным, внимательно слушать ответ, исправлять неточности.

Письменные работы в системе проверки знаний имеют немаловажное значение, учащихся необходимо научить их выполнять. Наиболее распространенными во вспомогательной школе являются: списывание, диктанты, изложения, сочинения, решение арифметических задач и примеров, рисунки, работа с источниками – картой, картиной, чертежами. Письменные работы могут выполняться дома и в классе. Если это проверочная работа (контрольный диктант по русскому языку, работа по математике), желательно, чтобы она была небольшая, соответствовала дидактическим требованиям. Письменные контрольные работы могут проводиться в продолжение целого урока или его части, иметь один или несколько вариантов. Главное – они должны быть посильны для учащихся.

3. Оценка образовательных результатов учащихся. Характеристику ценности, уровня или значения каких-либо объектов или процессов называют *оценкой.* Оценить – значит установить уровень, степень или качество чего-нибудь. Она не должна быть наградой или средством наказания. Поощрением или порицанием должны служить слова и указания учителя в связи с выставлением оценки.

Оценки должны выставляться объективно. Опасен как либерализм – завышение оценок, так и чрезмерная строгость. Общие критерии при оценке знаний содержатся в программах, устанавливающих объем знаний, умений и навыков, которыми должны обладать учащиеся по данному предмету в каждом классе. Нормативы оценок должны носить четкий характер,

Репозиторий ВГУ

так как соотносятся с конкретными знаниями, умениями и навыками учащихся по предметам. При выставлении оценок за четверть большую роль должно играть повседневное наблюдение учителя за учащимися.

В Республике Беларусь с 2002/03 учебного года в специальных школах, обеспечивающих цензовое образование, так же, как и в массовых школах, введена 10-балльная система оценивания учащихся. Это позволяет усилить стимулирующую функцию отметки, практическую направленность обучения. Впервые оценивается не только предметно-содержательная область (знания, умения и навыки по предмету), но и содержательно-деятельностная (сформированность и уровень учебно-познавательной деятельности), а также индивидуально-личностная сфера.

Вспомогательная школа перешла на эту систему оценивания с 2003/04 учебного года, что связано с разработкой специальных критериев для оценивания достижений детей с интеллектуальной недостаточностью. Среди критериев оценки выделяются: полнота знаний, уровень сознательности их усвоения, прочность усвоения, умение их применять, сформированность мыслительных операций и способов умственной деятельности, прилежание, отношение к учебной деятельности, характерные черты личности ученика.

Основными методами проверки и оценки знаний являются: устный опрос, наблюдение, письменные, контрольные и практические работы, программированные задания, тесты и др.

Учет усвоения учебного материала можно вести с помощью условных обозначений:

☼ – хорошие навыки, правильно понимает инструкцию, самостоятельно справляется с заданием;

•– правильно понимает инструкцию, не всегда самостоятельно справляется с заданием, принимает помощь, действует адекватно; знания есть, но не всегда правильно используются;

♦ – инструкцию понимает, но не всегда действует в соответствии с ней, часто допускает ошибки, требуется стимулирующая помощь в организации деятельности; знания непрочные;

■ – инструкцию понимает только с повторного раза, требуется постоянная стимулирующая помощь (на невербальном уровне);

О – не реагирует на инструкцию, задания не выполняет, знания отсутствуют.

Содержательно-оценочная основа обучения предполагает характеристику деятельности ученика, в которой отмечаются слабые и сильные стороны, за что выставляется та или иная оценка. Характеристика может быть как развернутой, так и краткой, в устной или письменной форме, в виде рецензии.

Оценки могут быть вербальными (словесными) и невербальными – в виде поощрительных знаков, жестов, междометий и пр. Они могут носить положительный характер (согласие, одобрение, ободрение), отрицательный (замечание, отрицание, упрек, угроза, нотация) и неопределенный –

Репозиторий ВГУ

типа «см» – «смотрела». В практической деятельности следует опираться на следующие правила поощрения: сравнение ребенка с самим собой; учет мотива действий; приоритет малых мер положительной оценки; использование внешних достоинств в целях проявления внутренних; интерпретация негативных проявлений как позитивных.

Отрицательная оценка (наказание) в коррекции формирующегося сознания далеко не всегда играет желаемую роль. Среди основных правил применения наказания можно назвать такие: наказывать очень редко; использовать слабые меры; запрет наказаний (физических), унижающих достоинство; не напоминать о наказании; направлять отрицательную оценку в адрес содеянного, а не личности в целом; предварять наказание общей положительной оценкой.

В случаях неумения, страха, раскаяния, оплошности, аффекта использование наказания должно быть исключено.

При оценке деятельности учащихся специальных учебных заведений используются индивидуальный и дифференцированный подходы. Если в массовой школе учителя стремятся поймать ребенка на незнании, то в специальной, наоборот, – на знании.

Среди альтернативных оценок могут использоваться как серьезные, так и шуточные виды оценок (рисунки, аппликации): «За уступчивость», «За умение слушать», «За сострадание и отзывчивость», «Тихоне», «Самому молчаливому». Роль стимуляторов поведения могут выполнять маленькие открытки с небольшим текстом и соответствующим изображением: «Спасибо за помощь!», «Улыбнись и не грусти!», «Ты можешь собой гордиться!»

Демократизация школьной жизни требует отказа не от контролирования и оценивания знаний, умений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. Как отмечает Т.В. Варенова [11], в системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего, результаты диагностирования, при котором могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствуют самоопределению личности. Дополняясь принципом добровольности, оценка из нелюбимого в прошлом для многих школьников средства принудительного обучения превращается в способ рационального определения личного рейтинга.

Вопросы и задания

1. Каковы функции оценки образовательных результатов учащихся?
2. Расскажите о методах и формах контроля образовательных результатов.
3. Расскажите об оценке образовательных результатов учащихся.

Репозиторий ВГУ

Тема 5. Педагогические технологии в инклюзивном образовании

Мы часто клеймим чужие недостатки, но редко, пользуясь их примером, исправляем свои.

Ф. Ларошфуко

Вопросы:

1. Понятие «педагогическая технология».
2. Понятие универсального дизайна.
3. Технология проблемного обучения.
4. Технология коллективных способов деятельности.
5. Интерактивные технологии.
6. Интерактивная игра.
7. Модульная технология.
8. Адаптивная технология обучения.
9. Технология адаптивного тренинга.
10. Технология коммуникативного обучения.

1. Понятие «педагогическая технология». Проблема определения понятия «педагогическая технология» по-прежнему остается актуальной. По нашему мнению, любая педагогическая технология (обучающая, образовательная) должна определять и описывать учебно-познавательную деятельность учащегося и управленческо-организаторскую деятельность педагога. При этом системообразующим фактором любой педагогической технологии выступает учебно-познавательная деятельность учащегося.

Итак, под ***педагогической технологией*** следует понимать – последовательность учебно-познавательных действий учащегося и обеспечивающая их реализацию последовательность состояний образовательной среды и организационно-управленческих действий педагога, которая определяется целями конкретной педагогической системы и возможностями ее объектов и гарантирует достижение этих целей [174, с.7]. По мнению Г.К. Селевко образовательная технология должна удовлетворять таким критериям технологичности, как *концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость* [133].

2. Понятие универсального дизайна. Основой философии ***универсального дизайна*** является идея создания такой среды, средств коммуникации, продуктов и услуг, которые могут быть использованы *всеми людьми*, вне зависимости от их возраста, размера тела, их особенностей и способностей. Универсальный дизайн призван обеспечить равноправное участие *всех людей* в жизни общества.

Репозиторий ВГУ

Ранее использовались и другие термины, например, «доступный дизайн», «приспособляемый/адаптируемый дизайн», «безбарьерный дизайн», которые подразумевают скорее обращение к потребностям определённой обособленной группы людей, а не населения в целом. Универсальный дизайн, напротив, предлагает разрабатывать такие продукты, среды обитания и услуги, которые изначально учитывают различия между уровнями особенностей и способностей людей.

Важная особенность разработок, выполненных на основе принципов универсального дизайна, заключается в том, что они не разъединяют пользователей и не становятся менее пригодными для людей без инвалидности.

Принципы универсального дизайна применимы для оценки нового проекта или объекта в ходе его эксплуатации либо уже имеющегося в наличии изделия, в том числе и учебного (педагогического) средства. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследователи в качестве основных называют следующие принципы универсального дизайна:

*Принцип равноправия в использовании: д*изайн является полезным и пользуется спросом у людей с разными возможностями. Правилами осуществления данного принципа являются следующие положения:

1. Предусматривайте одинаковые средства для всех обучающихся по мере возможности идентичные; при отсутствии такой возможности – равноценные.

2. Избегайте сегрегации или стигматизации кого бы то ни было из обучающихся.

3. Средства обеспечения неприкосновенности частной жизни, защиты и безопасности должны быть в равной мере доступны для всех обучающихся.

4. Создавайте такой дизайн, который нравился бы всем обучающимся.

Принцип гибкости в использовании: дизайн соответствует широкому диапазону индивидуальных предпочтений и способностей. Правила осуществления принципа:

1. Предусматривайте возможность выбора способов применения.

2. Предусматривайте доступность и возможность использования для правшей и левшей.

*Принцип простого и интуитивного использования: д*изайн позволяет легко понять его применение вне зависимости от опыта, знаний, языковых навыков или компетенций обучающегося. Правила осуществления:

1. Избегайте избыточной сложности.

2. Обеспечивайте соответствие дизайна ожиданиям и интуиции обучающихся.

3. Предусматривайте возможность использования с учётом широкого диапазона уровней грамотности и языковых навыков.

4. Организуйте информационное пространство в соответствии с принципом важности.

Репозиторий ВГУ

5. Обеспечивайте эффективную поддержку и обратную связь в ходе выполнения задачи и после такового.

Принцип воспринимаемости информации: дизайн эффективно сообщает необходимую информацию обучающемуся вне зависимости от окружающих условий или от сенсорных способностей обучающегося. Правила осуществления:

1. Используйте различные средства (изобразительные, вербальные, тактильные) для дублированного представления существенной информации.

2. Обеспечивайте необходимый контраст между важной информацией и тем, что её окружает.

3. Обеспечивайте максимальную степень удобочитаемости важной информации.

4. Видоизменяйте элементы с применением способов, поддающихся описанию (т.е. упрощающих передачу инструкций и указаний).

5. Предусматривайте совместимость дизайна с целым рядом технических средств или устройств, которыми пользуются люди с сенсорными ограничениями.

Принцип терпимости к ошибке: дизайн минимизирует опасности и неблагоприятные последствия случайных или непреднамеренных действий. Правила осуществления:

1. Обеспечивайте организацию элементов, таким образом, при котором опасности и ошибки будут сведены к минимуму: наиболее используемые элементы, наиболее доступные элементы; опасные элементы устраняются, изолируются или закрываются.

2. Предупреждайте о возможных опасностях и совершенных ошибках.

3. Предусматривайте отказоустойчивое исполнение (особенность, заключающаяся в сохранении работоспособности системы при отказе отдельных элементов)

4. Предотвращайте возможность бессознательных действий при выполнении задач, требующих повышенной бдительности.

*Принцип сохранения физических сил: д*изайн может использоваться эффективно, удобно и с минимальными затратами сил. Правила осуществления:

1. Предусматривайте возможность пребывания тела обучающегося в нейтральном положении.

2. Приложите разумные рабочие усилия.

3. Сводите к минимуму повторяемость действий.

4. Сводите к минимуму объём продолжительных физических усилий.

Принцип – размер и место для доступа и использования: соответствующий размер и место для доступа, досягаемости, манипулирования и использования вне зависимости от размера и положения тела или степени подвижности пользователя. Правила осуществления:

1. Предусматривайте чёткую зрительную ось при обзоре важных элементов для любого обучающегося в сидячем или стоячем положении.

Репозиторий ВГУ

2. Обеспечьте наличие всех компонентов в пределах досягаемости пользователя в сидячем или стоячем положении без потери комфорта.

3. Предусматривайте возможность колебаний размеров кисти руки и размеров при захвате.

4. Предусматривайте соответствующее пространство для использования вспомогательных приспособлений или оказания помощи со стороны другого человека.

Необходимо отметить, что принципы универсального дизайна распространяются только на проектирование для универсального применения полученных результатов, в то время как технология дизайна предусматривает учёт не только аспекта применимости. Дизайнеры или проектировщики должны также принимать во внимание экономический, технический, культурный, родовой и экологический аспекты. Настоящие принципы являются руководством для проектировщиков, позволяющим обеспечивать лучшее сочетание параметров, которые соответствовали бы потребностям максимального числа пользователей.

Универсальный дизайн позволяет учителю определить алгоритм адаптации применительно к каждой технологии. Качество инклюзивного образования напрямую зависит от того, насколько педагоги владеют технологиями и стратегиями обучения и воспитания всех обучающихся, в том числе и детей, имеющих особые образовательные потребности.

Как свидетельствует накопленный опыт организации и осуществления инклюзии и интегрированного обучения наиболее востребованными остаются технологии проблемного обучения, коллективных способов деятельности, интерактивных методов и приёмов обучения.

3. Технология проблемного обучения. Теоретическое и методологическое становление технологии проблемного обучения приходится на 60-е XX столетия. Его история начинается с введения так называемого исследовательского методы, многие правила которого в зарубежной педагогике были разработаны Дж. Дьюи. Большой вклад в разработку данной технологии внесли такие учёные, как И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, С.Л. Рубинштейн, В. Оконь и др. Основана на решении проблемных ситуаций, их осознании, принятии и разрешении в процессе взаимодействия педагога и обучающихся при максимальной самостоятельности последних. Осуществление данной технологии предполагает последовательную реализацию следующих действий и операций: 1) предъявление педагогом проблемной задачи, способствующей осознанию проблемной ситуации; 2) принятие обучающимися проблемной задачи, формулировка проблемных вопросов, вытекающих из проблемной ситуации; 3) решение проблемной задачи, овладение учащимися способами приобретения знаний; 4) использование данных способов для решения других конкретных задач [57, с. 130].

Репозиторий ВГУ

Выделяют ***три вида проблемного обучения*:** 1) *первый вид («научное» творчество)* – это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие нового правила, закона, теоремы и т.д. В основе этого вида лежит постановка и решение теоретических учебных проблем; 2) *второй вид (практическое творчество)* – поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида лежит постановка и решение практических учебных программ; 3) *третий вид (художественное творчество)* – это художественное отображение действительности на основе воображения, включающая в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.

Эта технология кардинально меняет смысл деятельности каждого обучающегося: он становится субъектом деятельности, исследователем предлагаемых проблем, получает возможность самовыражаться, самореализовываться, саморазвиваться. Она обеспечивает активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, поскольку все они решают одну проблему.

4. Технология коллективных способов деятельности (КСО) имеет различные названия: организованный диалог, коллективное взаимообучение, обучение в сотрудничестве. Она разрабатывалась советскими учёными А.Г. Ривиным и В.К. Дьяченко, а также американскими педагогами Р. Славиным, Р. Джонсоном, Д. Джонсоном и Э. Аронсоном. Основная идея технологии КСО – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях (учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе). Коллективный способ обучения предполагает такую его организацию, при которой обучение осуществляется путём общения в динамических парах, группах учащихся, когда каждый учит каждого. При этом КСО включает все *четыре формы обучения: коллективную, групповую, парную и индивидуальную*.

Разработаны *различные виды КСО:* 1) изучение текстового материала по любому учебному предмету; 2) взаимопередача текстов; 3) взаимообмен заданиями; 4) решение задач и примеров по учебнику; 5) взаимные диктанты; 6) разучивание стихотворений в сменных парах; 7) работа по вопросникам; 8) изучение иностранного языка в парах и др. [174].

Основными *преимуществами данной технологии* являются:

1) даёт каждому обучающемуся возможность реализовать свою образовательную траекторию с учётом индивидуальных особенностей и потребностей за счёт более широкого спектра разных по содержанию, типу, форме и месторасположению взаимодействий с другими обучающимися, которые тоже реализуют свои индивидуальные запросы;

2) мотивирует учащихся на сотрудничество, создаёт условия живого, непринужденного общения. В коллективном обучении активно участвуют

Репозиторий ВГУ

все: все решают проблему (а не принимают предложенное решение), все являются активными участниками обсуждения; каждый работает с каждым, коллектив учит каждого своего члена. В этой ситуации учащиеся поддерживают друг друга в стремлении завершить предложенную работу; помогают друг другу анализировать ситуации, проблемы, определять их виды, преобразовывать информацию, отыскивать связь изучаемого материала с ранее изученным; отмечают успехи друг друга; учатся сотрудничать, невзирая на индивидуальные различия;

3) формирует умение слушать, принимать или не принимать точку зрения другого, разрешать конфликты, работать сообща для достижения общей цели, способствует воспитанию самоуважения и уважения другого, укреплению в классе дружбы, овладению способами преодоления нездорового соперничества

Оценивать деятельность обучающегося можно по следующим параметрам: качество воспроизведения содержания всех карточек; умение общаться в парах и в малой группе; умение организовать собственную познавательную деятельность [74].

5. Интерактивные технологии (от англ. interaction – взаимодействие) – это технологии обучения, основанные на высокой интенсивности обучения, требующие коммуникативного обеспечения каждого интеллектуального действия познающих субъектов. Данная технология С.С. Кашлевым понимается как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создаёт оптимальные условия для их развития [57, с. 146].

При использовании данной технологии невозможно неучастие всех субъектов образовательной деятельности в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех участников, процессе познания. Кроме того, её использование возможно только на основе совместной деятельности педагога и обучающихся.

Интерактивные методы активизируют внутренние ресурсы субъектов образовательного процесса для развития тех или иных личностных качеств (активности, самостоятельности, ответственности и др.), для формирования умений и навыков, необходимых для успешного обучения и социализации в общество всех учащихся.

Использование технологий интерактивного обучения обеспечивает: 1) обогащение способов общения субъектов образовательной деятельности; 2) стимулирование поиска разнообразных видов деятельности; 3) создание условий для смены эмоциональных состояний и их рефлексии; 4) изменение и улучшение моделей поведения и деятельности субъектов образовательного процесса.

Репозиторий ВГУ

Основными особенностями интерактивных технологий выступают: 1) постоянная активизация мышления обучающегося (он должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания); 2) постоянная вовлечённость обучающихся в образовательный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой, а порой, и длительной; 3) самостоятельная выработка решений; 4) постоянное взаимодействие участников образовательной деятельности на уроке/занятии в диалогической и полилогической формах организации общения; 5) рефлексивная самоорганизация и педагога, и обучающихся.

Интерактивные технологии позволяют: 1) сделать обучение индивидуальным, учитывающим особенности личности, интересы и потребности каждого учащегося; 2) представить в сжатой и ёмкой форме любой объём учебной информации; 3) упростить процесс усвоения учебного материала; усилить его визуальное восприятие; 4) активизировать познавательную активность обучающихся; 5) организовать положительную взаимозависимость участников образовательной деятельности (обучающиеся должны понимать, что общая учебная деятельность приносит пользу каждому); 6) обеспечить непосредственное взаимодействие (субъекты образовательного процесса должны находиться в тесном контакте друг с другом); 7) воспитывать индивидуальную ответственность (каждый учащийся должен овладеть предложенным материалом и каждый несёт ответственность за помощь другим); 8) развивать навыки совместной работы (обучающиеся осваивают навыки межличностных отношений, необходимых для успешной работы, например, расспрашивание, планирование и распределение заданий и т.д.); 9) побудить обучающегося к активным действиям, переживать состояние успеха и соответственно мотивировать своё поведение.

К самым распространённым *методам, приёмам* интерактивных технологий можно отнести: мозговые штурмы (brainstorm); круглые столы (дискуссия, дебаты); case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ); деловые и ролевые игры; мастер-классы; мультимедийные средства обучения, обсуждения в группе, тренинги, интерактивные конференции и т.д.

6. Интерактивная игра. Цель интерактивной игры – изменение и улучшение моделей поведения, деятельности субъектов педагогического взаимодействия и осознанное усвоение этих моделей. Интерактивные игры способствуют социальному развитию и стимулированию деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Они создают волшебный мир игры, живущий по своим законам и нормам поведения, которые принимают все обучающиеся. Дети не должны прятать свои эмоции, они могут свободно общаться с другими участниками игры вербально или невербально, исполнять различные роли, свободно перемещаться в классе или в соответствии с правилами терпеливо сидеть на одном месте. Взаимодейст-

Репозиторий ВГУ

вие во время игры поддерживает процесс социализации и развития личности, а также позволяет проверить развитие и интеграцию уже имеющихся навыков и умений. Кто активно действует в группе, тот и учится более интенсивно и с большей мотивацией, в отличие от тех, кто концентрируется только на ведущем игры.

Благодаря интерактивным играм дети намного быстрее устанавливают контакты друг с другом, а действия, заключающиеся в выслеживании, охоте и оказании помощи и т.д., позволяют активно участвовать в игре. Кроме того, игра способствует ускорению темпа реакции и одновременно даёт возможность выражать свои положительные и негативные эмоции.

Интерактивные игры могут касаться различных тем, например, изучения своего собственного тела, взаимных контактов и чувств, семьи или друзей, школы или дома, подарков или писем, иллюстрирования собственного настроения, радости, печали или зрелости; времён года, цветов или вкусов. Это также постановка жанровых сценок и импровизаций на какую-нибудь тему.

Игровая технология как целостное образование охватывает определённую часть учебного процесса, объединённого общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать процесс обучения, осваивать учебные элементы.

При использовании игровых приёмов и ситуаций на уроке/занятии педагог должен руководствоваться следующими требованиями: дидактическая цель ставится учащимся в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве её средства; в учебную деятельность вводятся элементы соревнования, что способствует переводу дидактической задачи в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Следует также учитывать, что интерактивные игры обеспечат эффективное обучение всех детей в условиях образовательной инклюзии, если игровая деятельность будет соответствовать различным образовательным потребностям и возможностям детей, будет свободной и соответствовать желанию учащихся; если она будет творческой, импровизационной, активной; если игра будет проходить в эмоционально приподнятой обстановке и одновременно в ней будет присутствовать здоровое соперничество: если будут выполняться прямые и косвенные правила игры.

7. Модульная технология. Была разработана и исследована П.И. Третьяковым, Т.И. Шамовой, П.А. Юцявичене и др. учёными. Сущность модульного обучения состоит в том, что оно позволяет каждому обучающемуся полностью самостоятельно (или при «мягкой» поддержке-консультации учителя) добиваться конкретных целей в образовательно-воспитательном процессе.

Репозиторий ВГУ

Эта технология позволяет учащемуся выбрать индивидуальный темп обучения, формы организации свой деятельности, соответствующие его возможностям. Она гарантирует каждому ученику получение определённого образовательного уровня и продвижение на более высокий уровень, позволяет работать в индивидуальном режиме.

При использовании модульного обучения в классе нет отдыхающих и скучающих, поскольку работают все. У детей с ООП появляются возможности проявить и раскрыть свои способности, научиться работать в коллективе. Все учащиеся учатся оказывать помощь и поддержку своим товарищам.

Модульная технология способствует развитию самостоятельности и коллективизма, коммуникативных умений всех учащихся, она формирует умения осуществления самооценки и самоанализа, что способствует продуктивной социализации детей с особыми образовательными потребностями. В ходе её использования формируются все самоумения школьников: самообучение, самоопределение, самоконтроль, самоанализ, самореализация.

Учебный модуль представляет собой относительно самостоятельный, функционально ориентированный фрагмент процесса обучения, который имеет собственное программное и методическое обеспечение. Каждый модуль содержит в себе следующие компоненты учебного процесса: организация работы по овладению новыми знаниями (самостоятельно либо с помощью учителя, одноклассников); входной контроль для выявления и коррекции затруднений в усвоении изучаемого материала (тестирование, устный или письменный опрос и др.); разбор отдельных вопросов изучаемого материала, углубление и закрепление материала (самостоятельно либо с помощью учителя, одноклассников); промежуточный контроль (тестирование, устный или письменный опрос и др.); формирование умений и навыков (применение знаний на практике (самостоятельно либо с помощью учителя, одноклассников)); закрепление умений и навыков, повторение и систематизация знаний (самостоятельно); итоговый контроль (тестирование, устный или письменный опрос, контрольная работа и др.).

Структура учебного модуля: точно сформулированная цель; банк информации (собственно учебный материал); методическое руководство по достижению цели (варианты путей освоения учебного материала, включающие рекомендации по использованию различных форм, методов и способов учения); практические задания по формированию необходимых умений в рамках модуля; контрольные задания, строго соответствующие целям, поставленным в данном модуле. В модульной технологии оценивается выполнения каждого учебного элемента.

Содержание каждого модуля может быть представлено инвариантной и вариативной частями. Инвариантная часть обеспечивает уровень усвоения знаний и умений, предусмотренных учебной программой.

В вариативной части содержится учебный материал, позволяющий учащимся с ООП выйти на необходимый им уровень обученности и, при

Репозиторий ВГУ

необходимости, получить консультацию у педагога и одноклассников. Для самых успешных школьников вариативная часть может содержать информацию, позволяющую углубить и расширить знания по теме модуля.

Модульная технология предполагает опору на самообучение. Поэтому педагогу при составлении модуля необходимо опираться на индивидуальные особенности и образовательные потребности обучающихся. Разбивка учебного материала на модули, блоки, учебные элементы даёт возможность изменять содержание и формы обучения в соответствии с изменением требований и целей обучения, тем самым обеспечивая динамичность выполнения программы.

Содержание теоретического материала может быть представлено в виде опорного конспекта, мультимедийной презентации, в форме вопросов и ответов и т.д. Выполнение модуля может быть организовано в форме индивидуальной самостоятельной работы ученика, работы в парах, группах, выполнения образовательного проекта и др.

Преимущества модульного обучения для обучающихся: 1) точно знают, что должны усвоить и что должны уметь после изучения модуля; 2) могут самостоятельно планировать своё время, эффективно использовать свои возможности и способности; 3) вектор образовательного процесса направлен на учащегося.

Преимущества для учителя: имеет возможность концентрировать своё внимание на индивидуальных особенностях, способностях и потребностях обучающихся; своевременно идентифицирует проблемы каждого ученика в обучении; выполняет творческую работу, заключающуюся в стимулировании развития учащихся, активизации их мышления, внимания и памяти, активизации позитивной и снижении негативной реакции, оказании им всевозможной помощи и поддержки.

8. Адаптивная технология обучения (технология адаптивной системы обучения) разработана и внедрена в образовательный процесс А.С. Границкой. В этой педагогической технологии ведущее место занимает обучающийся, его характер, его особенности и способности. А сама технология придаёт образовательному процессу адаптивность – способность приспосабливаться к особенностям каждого учащегося. Задача адаптивной технологии – обучить школьников самостоятельной работе и самоконтролю, сформировать у них умения самостоятельно добывать знания, адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям каждого учащегося. Педагог на различных этапах урока может использовать следующие *формы и приёмы организации самостоятельной деятельности:*

1. Взаимоконтроль статической пары, при котором отвечает один учащийся, а второй слушает со сменой ролей. В этом случае каждый ученик получает возможность говорить, отвечать, объяснять, отстаивать свою точку зрения, проверять, оценивать, воспринимать содержание ответа

Репозиторий ВГУ

партнёра, отвечать на вопросы и задавать их и др. Такая работа повышает речевую и мыслительную активность обучающихся с различными образовательными потребностями, способствует формирования опыта сотрудничества, воспитанию уважительного отношения к другому человеку, его мнению. На этом этапе урока учитель, переходя от одной пары и другой, отслеживает их взаимодействие и, при необходимости, корректирует его.

2. Изучение нового материала на основе адаптивной технологии предполагает использование как можно большего количества заданий для самостоятельной работы школьников, которые настраивают учащихся на напряжённую мыслительную деятельность, обеспечивающую самостоятельное получение результатов/выводов, на осмысление всего алгоритма действий, необходимого для усвоения нового материала.

3. Закрепление нового материала желательно проводить по определённому алгоритму, который учит школьников рассуждать, не пропускать и не нарушать, заложенную в нём последовательность действий, т.к. это обеспечивает выработку умений и навыков и их применение сначала по образцу, а затем и творческое их использование.

Используя адаптивную систему обучения, педагог обучает всех детей, управляет их самостоятельной работой и одновременно работает с каждым из них индивидуально посредством дифференциации учебных заданий различного уровня сложности и определения времени на их выполнение.

9. Технология адаптивного тренинга (занятия по включению). Белорусские исследователи А.Н. Коноплёва, Т.А. Лещинская в качестве одной из эффективных технологий инклюзивного образования называют адаптивный тренинг или занятия по включению. Смысл данной технологии – научить всех учащихся выстраивать отношения с окружающими, гармонизировать отношения с миром. На занятиях по включению самопознание протекает опосредованно, через разнообразные интересные виды деятельности, а также познание другого ученика [60].

Как отмечаю исследователи, технология адаптивного тренинга обеспечивает решение следующих задач: 1) обучение каждого ребенка по программе, соответствующей его возможностям; 2) расширение и усложнение индивидуальных ресурсов ребенка средствами учебных предметов; 3) обогащение социального опыта и проектирование личностного развития учащихся; 4) формирование у школьников чувства собственного достоинства и умения сотрудничать с другими учениками и взрослыми; 5) обеспечение каждому ученику положительного самочувствия, комфортности в процессе совместного обучения; 6) упреждение и преодоление трудностей, возникающих в процессе совместной учебной деятельности и общения; 7) смягчение отрицательных проявлений когнитивного кризиса детей особыми образовательными потребностями, их эмоционального неблагополучия посредством осознания остальными детьми трудностей и проблем этих

Репозиторий ВГУ

учеников; 8) смягчение кризиса взаимоотношений посредством обучения учащихся конструктивным формам взаимодействия в классе и в условиях другой неформальной группы; 9) создание атмосферы терпимости друг к другу, развитие чувства собственного достоинства, стремления к сотрудничеству с другими людьми, осознания того, как важно подружиться и остаться друзьями.

Успешность технологии занятий по включению определяется не только их содержанием, но и организационными условиями проведения. Адаптивный тренинг желательно проводить в специальном помещении, где создана уютная атмосфера, где есть условия для совместной деятельности и уединения, пространственного отделения ученика от остальных детей. Это может быть отдельный столик, на котором находятся детские журналы, дидактические игры, или комната, соседствующая с той, в которой проводятся тренинговые занятия.

Размеры помещения ля тренинга должны позволять детям свободно взаимодействовать. Но нельзя, чтобы кабинет был слишком велик, так как это провоцирует неорганизованную активность детей. Важно, чтобы в кабинете был круглый стол. Если его нет, то можно сдвинуть столы или расположить стулья полукругом, чтобы учащиеся размещались лицом друг к другу, что важно для сотрудничества, взаимодействия. В кабинете может быть ковер на полу, на котором можно при необходимости разместиться. Кабинет не должен быть перегружен предметами, не имеющими отношения к теме тренинга. Стимульно-средовое окружение является функциональным: имеет определенное назначение и не вносит дезорганизующие элементы в совместную деятельность. Представляется, что в кабинете необходим магнитофон с аудиозаписями. Предметы, которые можно разбить, уронить, отгораживаются, чтобы снять запрещения, ограничения для активной деятельности в процессе совместных занятий.

На занятиях учащиеся объединяются в группы по 3-5, 6-8 человек. Продолжительность каждого занятия – 45 минут. Их можно проводить через день, два или один раз в неделю. Занятия по «включению» проводятся после первой недели совместного обучения или даже в первые дни обучения, если к этому побуждают результаты психодиагностического обследования и ярко выраженные, специфичные особенности детей с ОПФР и ООП.

На занятиях взаимоотношения учащихся окрашиваются в теплые, дружеские тона. На участников не оказывается никакого принуждения и давления. Какие-либо проявления неприязни, агрессии исключаются. На занятия привлекаются прежде всего учащиеся, имеющие трудности в коммуникации и низкий уровень коммуникативной компетенции, низкий социальный статус. В помощи нуждаются также учащиеся с трудностями личностного развития, у которых наблюдается неадекватная самооценка, неуверенность в себе. У детей с ОПФР чаще возникают трудности произвольной регуляции деятельности, что проявляется в неумении планировать

Репозиторий ВГУ

свои действия, предвидеть их последствия, правильно оценивать то, что происходит в окружающей действительности. Можно заметить «полевой» тип поведения, проявляющийся в импульсивности и ненаправленности поведения. Прослеживается и чрезмерная зависимость учащихся с ОПФР от окружающих, конформность, т.е. податливость, готовность следовать чужому мнению, которая проявляется во всех сферах жизнедеятельности.

Вместе с тем показаниями для адаптивного тренинга являются не только отмеченные отклонения. Тренинг может выполнять и упреждающую роль. Чтобы ребёнок не испытывал дискомфорта в условиях инклюзии, с ним проводятся занятия по «включению» до тех пор, пока обнаруживаются отрицательные проявления в процессе взаимодействия.

Во время занятий учитель и каждый ученик стараются называть положительные качества личности. В адрес каждого члена группы высказывается как минимум одно хорошее, доброе слово. Не допускается негативная оценка ученика. Учитель не имеет права сказать: «Ты плохой ученик». Можно осуждать поступки, поведение, действия, но не обучающегося. Можно говорить, что поведение плохое, поступок некрасивый, не касаясь личности ученика. На занятиях обеспечивается как можно больше контактов в общении с различными учениками, в том числе с теми, с которыми обычно контакты бывают минимальными. Широко используются следующие приёмы: идентификация (отождествление обычными школьниками себя с детьми с особыми образовательными потребностями), рефлексия (анализ) и др.

В системе занятий адаптивного назначения может быть выделено несколько *этапов.*

1. Ознакомительный, который призван вызвать положительные эмоции от общения с малознакомыми детьми и взрослыми. На занятиях преодолеваются отчужденность, изолированность, обособленность. Каждый ученик начинает ощущать, что его ценят, уважают, благодаря чему он приобретает чувство собственного достоинства, создаётся эмоциональный настрой на совместную работу. На тренинговых занятиях большое внимание уделяется поддержанию положительного эмоционального настроения, что достигается совместным прослушиванием музыки, выслушиванием взаимных комплиментов.

2. На тренинговых занятиях учащиеся учатся взаимодействию, преодолевать трудности в общении. Это достигается сенсорными контактами, сообщением о себе положительной информации. Учащиеся познают особенности общения с детьми, имеющими психофизические нарушения и особые образовательные потребности, знакомятся с правилами коллективной жизни и с тем, как можно доставлять радость своим товарищам. Этому служат упражнения «Улыбнись», «Комплименты», «Хочу тебе подарить», «Мои желания».

3. Тренинговые занятия на данном этапе позволяют перейти к анализу недостатков в личностном развитии каждого ученика, обеспечивают овладение приёмами релаксации, учат приходить на помощь. Ученики го-

Репозиторий ВГУ

ворят о том, от чего они хотели бы избавиться, предлагают помощь (игра «Спасательный круг»), составляют из ожиданий детей «портфель класса», учатся вежливо отказывать, указывать на недостатки.

4. Тренинги на этом этапе позволяют установить то общее и различное, что есть у детей данного коллектива. Упражнение «Мои слабые стороны» позволяет говорить о тех недостатках, от которых ученик хотел бы избавиться. Дети учатся представляться другим людям. Они открывают сильные стороны товарищей с особенностями развития, учатся прогнозировать своё положительное развитие и работать над своим «автопортретом». На занятиях создаются ситуации, позволяющие ощутить, что каждый человек может получить помощь от другого и может сам быть полезен другому.

Как отмечают А.Н. Коноплёва и Т.А. Лещинская, дети учатся чувствовать, сопереживать, оценивать и быть действенными, т.е. приходить на помощь, правильно оценивая себя и окружающих. Это требует обеспечения как можно большего разнообразия положительных переживаний, расширения практики оценивания себя и окружающих.

Занятия, и не только тренинговые, помогают ощутить себя членом коллектива. Каждый ученик начинает понимать, что он может получить помощь от другого и может сам быть полезным. На уроках решаются не только дидактические задачи, но и коррекционные, в частности, формирование навыков правильного социального поведения и включение в коллективное взаимодействие.

Необходимо отметить, что при наличии в классе «неговорящих» детей, т.е. детей, у которых вербальная (словесная) речь либо отсутствует, либо нарушена настолько, что понимание её окружающими почти невозможно, требует особой организации коммуникативного обучения. В этом случае главными становятся невербальные средства общения. Коммуникация осуществляется с помощью взгляда, мимики, указательного или изобразительного жеста, картинок, условных обозначений (пиктограмм). Составляются коммуникативные карточки, таблицы, тетради, позволяющие выражать желания, обращаться с просьбой, распознавать ситуации. С помощью картинок и пиктограмм ученики могут сообщить, например, что они хотят пить, поиграть с мячом, послушать музыку. Этому предшествуют действия с реальными предметами: ребёнок берет стакан (мяч) и таким образом сообщает, что хочет пить (поиграть в мяч). Невербальные средства коммуникации служат опорой и поддержкой при формировании и развитии вербальной речи.

10. Технология коммуникативного обучения. Специфической особенностью коммуникативного метода обучения является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации. Основными методическими принципами коммуникативного метода обучения являются: речевая направленность, учет индивидуальных

Репозиторий ВГУ

особенностей и интересов учащегося, функциональность, ситуативность, новизна. В России и Беларуси концепция метода получила обоснование в работах Е. И. Пассова. Концепция коммуникативного метода обучения в работах Е.И. Пассова, направленное на обучение иноязычному говорению, опирается на принципы: 1) *коммуникативная направленность обучения;* 2) *взаимодействие функции и формы;* 3*) взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения;* 4) *аутентичный характер учебных материалов;* 5) *принцип ситуативности*; 6) *принцип информационного разрыва или информационной недостаточности*; 7) *личностно ориентированная направленность обучения*; 8) *адекватность обратной связи.* В ходе урока предусматривается коррекция ошибок, которая не нарушает коммуникацию. Владение компенсаторной компетенцией является важным условием выхода учащихся из затруднительного положения в процессе общения [117, 133].

Особенностью коммуникативной технологии является опора на взаимосвязанное комплексное обучение всем *видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму.* Главным при коммуникативной технологии обучения оказывается содержание речевого поведения, состоящего из речевых поступков и обусловленного речевой ситуацией. Коммуникативная технология предусматривает функциональность обучения. Ученик спрашивает, подтверждает мысль, побуждает к действию, высказывает сомнение, и в ходе этого актуализирует грамматические нормы. При этом должна быть обеспечена новизна речевых ситуаций (новая речевая задача, новый собеседник, новый предмет обсуждения и т.д.).

Целью обучения языку детей с ОПФР с применением коммуникативной технологии является формирование *коммуникативной компетенции учащихся.* В самом широком смысле слова это способность индивида решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения. Коммуникативная компетенция представляет собой единство двух компонентов – *лингвистического и социального*, связь определенного объема знаний с умениями и навыками общения. Понятие «коммуникативная компетенция» включает *четыре компонента*: 1) *грамматическая компетенция* как владение лингвистическим кодом – способность того, кого обучают, распознавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и свободно манипулировать ими на уровне слова, словосочетания, предложения; 2) *социолингвистическая компетенция* – социальные правила использования языка, которые включают понимание роли каждого участника общения, информации, которой они обмениваются, функций их взаимодействия; 3) *компетенция высказывания*, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельное предложение, а сверхфразовое единство; 4) *компетенция речевой стратегии*, которая используется

Репозиторий БГУ

для компенсации несовершенного знания правил общения, недостаточного владения лексическим запасом или другими средствами языка.

При организации уроков языка по коммуникативной технологии значительная часть времени отводится активной речевой практике учащихся, протекающей в условиях специально созданных речевых ситуаций на темы, связанные с жизнью и бытом детей того или иного возраста. Играя, соревнуясь, выполняя разнообразные практические задания, ученики осмысливают значимость речи для понимания друг друга, для передачи информации и т.д., преодолевают речевую замкнутость, обогащают речевой опыт, исправляют речевые ошибки, учатся выражать свои мысли, использовать речь как средство коммуникации и общения. Коммуникативность позволяет организовать обучение так, чтобы оно проходило в условиях общения, т.е. в адекватных условиях. Об учебной ситуации можно говорить, если она отвечает следующим требованиям: воспроизводит условия естественной жизненной ситуации; соответствует реальным коммуникативным потребностям учащихся; информационно насыщена; определены вид речевой деятельности (говорение, письмо), а также форма общения (устная или письменная); стимулирует участников общения к оценке фактов, событий, действий; содержит коммуникативную проблему, которую нужно решить учащимся; соотносится с речевой и языковой компетенцией учащихся, опирается на их умения и навыки речевого общения. Для успешной реализации технологии коммуникативного обучения необходимо наличие: педагога, понимающего важность проблемы и владеющего средствами ее решения; соответствующего учебного и методического обеспечения образовательного процесса; благоприятного психологического климата в классном коллективе.

Коммуникативная технология предполагает использование следующих форм обучения: *парной, групповой, коллективной*. *Работа в парах* как наиболее естественная форма общения уместна на уроках формирования лексических и грамматических навыков, при работе над текстом, при обучении диалогической речи. *Групповое общение* осуществляется группами из трех-пяти человек, временно объединенных учителем или по собственной инициативе в целях выполнения учебного задания. Более сложна для организации и проведения *групповая форма работы*. Речевая группа состоит, как правило, из 3–5 человек. Она создается учителем и самими учащимися временно, для выполнения учебного задания. При организации группы учитывается: уровень обученности; интересы, симпатии и антипатии; коммуникабельность; умение выполнять соответствующее задание; работоспособность; эмоциональность.

Фронтальная форма работы позволяет непосредственно управлять деятельностью класса; учащиеся объединены одной задачей, имеют возможность проявить себя. Но следует учитывать, что ученики в классе отличаются по способностям, по уровню работоспособности, прилежания, а

Репозиторий ВГУ

потому учителю требуется хорошее знание классного коллектива, умение организовать работу таким образом, чтобы она приносила пользу всем членам коллектива.

В качестве одного из методических приемов реализации коммуникативной технологии рассматривается работа с диалогами, в том числе дополнение неоконченных диалогов. Выделяют диалоги следующих видов: этикетного характера (умение поздороваться и ответить на приветствие, познакомиться, рассказать о себе; поблагодарить, попросить прощения; поздравить и высказать пожелания; начать, поддержать и окончить разговор; вежливо переспросить, отказаться, согласиться; попрощаться), диалог-расспрос (спрашивать и сообщать нужную информацию с использованием вопросов кто?, что?, кого?, кем?, чем?, где?, когда? и т.д. и отвечать на них), диалог-побуждение к действию (умение обратиться с просьбой и передать готовность ее выполнить или отказаться выполнять, пригласить к взаимодействию и согласиться или не согласиться участвовать в нем), диалог-обмен мнениями (высказывание эмоциональных реакций – радости, огорчения, положительного или отрицательного отношения, желания или нежелания).

Вопросы и задания

1. Дайте понятие «педагогическая технология».
2. Охарактеризуйте сущность основных педагогических технологий, используемых в работе с детьми с ОПФР.

Тема 6. Работа с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития

Проведение в жизнь идеи инклюзии, изменение образовательной практики в соответствии с принципами инклюзии – задача сложная. Идея включения требует от нас не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими, научиться быть открытыми для общения, видеть необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей.

Общего у людей только одно: они все разные.

Роберт Зенд

Вопросы:

1. Функции семьи.
2. Особенности семей, воспитывающих детей с ОПФР.
3. Отношение родителей к ребенку с ОПФР.
4. Особенности отцов и матерей, имеющих детей с ОПФР.

Репозиторий ВГУ

5. Права и обязанности родителей ребенка с ОПФР в инклюзивном образовании.

6. Принципы работы педагога с родителями.

7. Этапы психолого-педагогического сопровождения родителей ребенка с ОПФР.

8. Основные направления и формы в работе специалистов с семьей.

9. Роль тьюторов (ассистентов) в образовательном процессе инклюзивного образования.

1. Функции семьи. «***Семья*** – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью и моральной ответственностью...» (Советский энциклопедический словарь, 1985).

«***Семья*** – ячейка (малая социальная группа*)* общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» (Н.Я. Соловьев).

Жизнедеятельность семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов, называется функцией семьи. Выделяют следующие ***функции семьи***: 1) *воспитательная* (удовлетворение индивидуальных потребностей в отцовстве и материнстве, в контактах с детьми и их воспитании); 2) *хозяйственно-бытовая* (удовлетворение материальных потребностей членов семьи, содействует сохранению их здоровья); 3) *эмоциональная* (удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите, активно содействует сохранению психического здоровья семьи); 4) *духовного (культурного) общения* (удовлетворение потребностей в совместном досуге, взаимном духовном обогащении, играет значительную роль в духовном развитии членов общества); 5) *первичного социального контроля* (обеспечение выполнения социальных норм); 6) *сексуально-эротическая* (удовлетворение сексуально-эротических потребностей членов семьи, с точки зрения общества семья обеспечивает биологическое воспроизводство общества). *Нарушения функций семьи* – особенности ее жизнедеятельности, которые затрудняют или препятствуют выполнение семьей ее функций.

2. Особенности семей, воспитывающих детей с ОПФР. Воспитательный потенциал семьи, взаимоотношения детей с родителями существенным образом влияют на их будущее. Зарубежными и отечественными авторами неоднократно указывалось на необходимость изучения семей, имеющих детей с теми или иными нарушениями развития. Существует целый ряд специальных исследований, посвященных проблемам *психологического функционирования* таких семей. Так, рождение ребенка с па-

Репозиторий ВГУ

тологией приводит к трансформации всех семейных отношений. Американский специалист в области семейной терапии Дж. Фрамо высказал мысль: «В любой семье, где есть ребенок с теми или иными нарушениями, имеет место искаженный брак». При этом роль родителей вынужденно ограничивается непосредственным уходом за ребенком и практически не выходит за рамки потребностей текущего периода.

На *психологическом уровне* осознание факта рождения ребенка с нарушением делится на ***фазы.*** *Первая* – состояние растерянности, страха. Родители испытывают чувство неполноценности, беспомощности, тревоги за судьбу больного ребенка. В это время закладываются предпосылки для установления социально-эмоциональной связи между родителями и ребенком. *Во второй фазе* состояние шока трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза. Крайняя форма – отказ от обследования ребенка и проведения какой-либо коррекции. *Третья* – состояние депрессии по мере принятия диагноза и правильной оценки ситуации. *Четвертая* – психическая адаптация на основе полного принятия диагноза и правильной оценки ситуации. Лишь небольшая часть семей достигает четвертой, относительно благополучной фазы, и стрессовая ситуация сопровождает семью ребенка с отклонениями в течение всей жизни. Особенно тревожными являются периоды возрастных кризов, моменты прохождения семьей критических точек: поступление ребенка в детский сад или школу, переходный возраст, наступление совершеннолетия и др.

Длительность периода обретения новых жизненных ценностей по мере осознания и принятия факта отклонений в состоянии ребенка зависит от личностных особенностей родителей, их способности принять или не принять ребенка, а также от характера расстройств и аномалии развития. Изменения на *социальном уровне* проявляются в том, что семьи, имеющие ребенка с ОПФР, часто по этой причине распадаются (по данным В.В. Ткачевой – около 30 %, по другим данным – еще чаще). Мать любит ребенка просто за то, что он существует, отца же больше заботит, каким вырастет ребенок. И если перспективы не утешительны, а жена поглощена горем и уходом за ребенком, будущее начинает видеться отцу беспросветным, и он покидает семью. Другие изменения на *социальном уровне* связаны с необходимостью для одного из родителей оставить работу или перейти на другую, удобную для заботы о ребенке, что отражается на бюджете семьи, нарушает социальные связи. При этом больной ребенок вынуждает семью ограничить контакты, изолироваться от друзей и знакомых.

Деформируются *межличностные отношения* не только между родителями, но и между ними и имеющимися в семье здоровыми детьми, которые начинают получать меньше внимания и больше обязанностей, связанных с уходом за больным братом или сестрой. В зарубежных исследованиях установлено, что отношение к больному ребенку его здоровых братьев и сестер неоднозначно. Их приспособление зависит от факторов: пола, возраста, социально-экономического и образовательного уровня родителей и др.

Репозиторий ВГУ

На *соматическом уровне* изменения в семьях с больным ребенком обусловливаются тем, что стресс, связанный с его рождением и воспитанием, часто превышает уровень переносимых нагрузок и приводит к появлению различных соматических, астенических и вегетативных расстройств. Таким образом, практически все члены семьи, имеющей аномального ребенка, испытывают в большей или меньшей степени психологические и социальные проблемы, нуждаются в специальной помощи.

Согласно исследованиям В.М. Сорокина, устойчивым компонентом длительных эмоциональных переживаний родителей является *экзистенциальный кризис,* проявляющийся в остром чувстве самонереализованности. Его исходным пунктом является ощущение неполноты чувства материнства (отцовства). При нормальном развитии первоначальная симбиотическая связь ребенка и матери постепенно сменяется все усиливающейся автономией, самостоятельностью ребенка. В процессе воспитания ребенка-инвалида эта связь не ослабевает со временем, а в ряде случаев даже усиливается [143].

В семьях, где есть ребенок с нарушенным развитием, вырабатываются ***две стратегии поведения***: *стратегия контроля* (члены семьи берут на себя функцию контроля над поведением больного); *стратегии протекции* (больного защищают от возможных последствий его поведения, не дают ему возможности активно общаться с окружающими, чтобы не подорвать авторитет семьи, ограждают от всех забот и хлопот).

3. Отношение родителей к ребенку с ОПФР. Важное значение для воспитания ребенка с нарушением развития имеет ***отношение родителей к его дефекту***. Так, *переоценка нарушения* приводит к излишней опеке и искусственной изоляции от общества, к тому же охранительное воспитание способствует развитию эгоизма с преобладанием пассивной потребительской ориентации. В дальнейшем ребенок с трудом адаптируется в коллективе как здоровых, так и больных. Иногда родители, щадя ребенка и безмерно хваля его мнимые успехи, пытаются частыми словесными поощрениями компенсировать его инвалидность. Это формирует неадекватно высокий уровень притязаний, в дальнейшем отмечается стремление к игнорированию имеющегося дефекта.

Недооценка нарушения, игнорирование дефекта в детском или юношеском возрасте могут привести к глубокой психической травме, особенно при выборе профессии и осознании ограниченности собственного выбора.

Все семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, характеризуются следующими ***признаками*** (по Л.М. Шипицыной) [172]: 1) родители испытывают нервно-психическую и физическую перегрузку, тревогу за перспективы ребенка; 2) поведение ребенка в той или иной степени не отвечает ожиданиям родителей, вызывая у них раздражение, горечь, неудовлетворение; 3) внутрисемейные, в том числе супружеские, отношения нарушаются и искажаются; 4) социальный статус семьи снижается;

Репозиторий ВГУ

4) в семье возникает психологический конфликт как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению ребенка.

Проведенные исследования (М.П. Дерюгина, А.Р. Маллер, Л.М. Шипицына и др.) позволяют определить ***ключевые черты,*** которыми должны обладать родители, воспитывающие ребенка-инвалида: 1) *вера* – родители должны иметь веру в жизнь, внутреннее спокойствие, чтобы не заражать своей тревогой детей; 2) *успешность* – родители должны строить свои отношения к ребенку на успешности, что определяется родительской верой в его силы и возможности; 3) *похвала* – родители должны четко знать, что ребенок не может вырасти без похвалы; 4) *самостоятельность* – родители должны развивать самостоятельность своего ребенка и для его же блага по возможности сокращать постепенно помощь ему до минимума.

А.С. Спиваковская [151] выделила три наиболее важных ***свойства родительской позиции***, особенно благоприятной для развития ребенка: 1) *адекватность* – наиболее близкая к объективной оценка психических и характерологических особенностей своего ребенка и построение воспитания на этой основе; 2) *динамичность* – способность изменять методы и формы общения и воздействия на ребенка применительно к ситуации и условиям жизни семьи; 3) *прогностичность* – направленность воспитательных усилий в будущее, к тем требованиям, которые поставит перед ребенком его дальнейшая жизнь.

Есть четкая связь между восприятием семьей больного ребенка и возможностью ее адаптации. В отношении родителей к такому ребенку, можно выделить (по В.С. Соммерсу) несколько схем поведения (табл. 8). Однако, В.С. Соммерс предупреждает, что нельзя резко разграничивать названные ***типы реакций родителей***, они бывают и смешанными.

Таблица 8 – *Отношение родителей к ребенку с отклонением в развитии*

Отношение	**Реакция на дефект**	**Схема поведения**
Принятие ребенка и его дефекта	Родитель принимает дефект своего ребенка, объективно его воспринимает, адекватно оценивает и проявляет настоящую преданность ребенку	Родители не испытывают чувства вины или неприязни к ребенку. Главным девизом считается: «Необходимо достигнуть как можно большего там, где это возможно». В большинстве случаев вера в собственные силы и способности ребенка дает родителям душевную силу и поддержку
Реакция отрицания	Отрицается, что у ребенка имеется дефект, что ребенок аномальный, что его дефект оказывает эмоциональное воздействие на них	Планы относительно образования и профессии ребенка свидетельствуют о том, что никакие ограничения не принимаются и не признаются. Ребенка воспитывают в духе честолюбия, родители настаивают на высокой успешности его деятельности

Репозиторий ВГУ

Отношение	Реакция на дефект	Схема поведения
Реакция чрезмерной защиты, протекции, опеки	Родителей переполняет чувство жалости и сочувствия, они защищают ребенка от всех опасностей	Мать проявляет чрезмерную любовь, родители стараются всё сделать для ребенка и за него, поэтому он может долго, а иногда всю жизнь находиться на инфантильном уровне. У него формируются пассивность, несамостоятельность, психическая и социальная незрелость
Скрытое отречение, отвержение ребенка	Дефект считается позором	Отрицательное отношение и отвращение к ребенку скрываются за чрезмерно заботливым, предупредительным, внимательным воспитанием. Родители педантично стараются быть хорошей матерью и отцом
Открытое отречение, отвержение ребенка	Ребенок открыто принимается с отвращением, и родитель полностью осознает свои враждебные чувства к нему	Для обоснования враждебных чувств и преодоления чувства вины за них родитель использует психологическую защиту. Общество, врач или учителя оказываются виноватыми во всех бедах. Родитель чужой виной обосновывает свою враждебность и испытывает от этого облегчение

4. Особенности отцов и матерей, имеющих детей с ОПФР

[113]. Крайним вариантом нарушения взаимоотношений родителей с детьми является *материнская депривация* – состояние, характеризующееся тяжелым психологическим дискомфортом ребенка, возникает в условиях постоянного отсутствия матери или резкого неприятия с ее стороны. В исследованиях, посвященных влиянию семейной ситуации на формирование тенденций поведения и личностных черт у детей, отмечается огромная роль матери. У. Роджерс пишет, что при отсутствии матери или в ситуации, когда ребенок ее видел крайне редко, он ощущал эмоциональный дискомфорт, чаще плакал, был упрям, агрессивен. Основным условием психического здоровья являются теплые отношения ребенка с матерью в раннем возрасте, обоюдная радость и удовлетворение от этих отношений. У ребенка, пережившего материнскую депривацию, в последующем могут развиваться: 1) поверхностные, неглубокие отношения с людьми; 2) отсутствие теплых чувств, неспособность заботиться о людях; 3) замкнутость, нежелание общаться с людьми, пытающимися ему помочь; 4) бедность эмоций, эмоциональная невключенность; 5) лживость, стремление к обману, часто ничем не мотивированные; 6) склонность к воровству; 7) неспособность сконцентрироваться на учебной деятельности.

Рассматривая все жизненные фазы семьи, имеющей ребенка с недостатками в развитии, F. Ferber пришел к выводу, что основной груз забот по уходу за ребенком-инвалидом лежит преимущественно на матери. Было

Репозиторий ВГУ

проведено клиническое исследование психического состояния матерей, имеющих аномальных детей. Так выделились *две группы*. ***Матери*** *первой группы* отличались подвижностью, активностью. Известие о болезни или отклонениях в развитии ребенка у них вызывало выраженные депрессивные реакции длительностью от нескольких недель до нескольких месяцев. У некоторых матерей этому предшествовал психогенный ступор, сменявшийся, через несколько минут бурными рыданиями, отчаянием, тоскливым настроением и т.д. Вину за случившееся они брали на себя. Иногда это сопровождалось суицидальными мыслями. У женщин нарушался сон, усиливалась депрессия. По прошествии определенного времени у матерей формировалось стойкое субдепрессивное настроение, часто прерывавшееся слезами и тревожными опасениями за настоящее и будущее ребенка. Такое состояние особенно сильно овладевало ими в то время, когда они не были заняты какими-либо делами, например в вечерние часы, перед сном. У женщин значительно усиливалась раздражительность, по малейшему поводу возникали вспышки гнева, затем раскаяние. Наряду с депрессией у таких матерей отмечались астенические явления: головные боли, тяжесть и сжимающие боли в груди, колебание артериального давления. С годами личностные особенности матерей претерпевали характерную динамику. Женщины становились более замкнутыми, теряли интерес к окружающему, суживался круг прежних привязанностей. Они становились как будто спокойнее, но и безразличнее.

Вторую группу составляли женщины, для которых были характерны меньшая активность, стремление к уединению, небольшой круг знакомых. В болезни или дефекте ребенка они обвиняли медицинский персонал. Сообщение о сущности нарушения у ребенка принимали достаточно спокойно. Причиной этого, вероятно, могли явиться неверные представления о нарушении в развитии ребенка, далекие от реальности. Матери не представляли в полной мере тяжести состояния ребенка. С течением времени матери осознавали положение, в котором оказались, и вместе с этим у них рождалась тенденция жить сегодняшним днем, не строить планы на будущее. У многих из этих матерей возникало депрессивное состояние: настроение заметно ухудшалось и появлялись приступы отчаяния. Периоды пониженного настроения удлинялись до нескольких суток, сопровождались наплывами тревожно-горестных мыслей.

Таким образом, *у матерей обеих групп*, несмотря на различие психических состояний, которые можно было наблюдать вначале, в итоге обнаруживалась стойко выраженная депрессия, сопровождавшаяся чувством горя, сострадания ребенку, необходимости самопожертвования ради него.

Отцы детей, имеющих нарушения в развитии, были редкими участниками исследований. Обычно сведения об отцах аномальных детей добывают-

Репозиторий БГУ

ся из разговора с матерями. Так, в частности, установлено, что большинство отцов реагируют на рождение аномального ребенка скорее психологическим отказом от него, и, прежде всего тогда, когда речь идет о сыне.

Большинство матерей, ухаживая за ребенком с первых дней его жизни, любят его таким, какой он есть, за то, что он существует. Отец, напротив, прежде всего, смотрит в будущее. Его больше интересует, каким вырастет его сын или дочь. При наличии тяжелого дефекта у ребенка достижение успеха невозможно. Это приводит отца к разочарованию и, если он не видит никаких перспектив, а усилия жены направлены целиком на уход за больным ребенком и она полностью поглощена своим горем, то будущее начинает видеться отцу беспросветным и он нередко уходит из семьи. Другие исследования показали, что отцы сильнее, чем матери, чувствуют свою ущербность перед общественностью из-за очевидного дефекта у их ребенка и испытывают опасения, что поведение аномального ребенка сильно поразит окружающих.

Приведенные данные говорят о неадекватной и противоречивой позиции родителей по отношению к своим аномальным детям. Отмечается, что родители аномальных детей, с одной стороны, инвалидизируют ребенка, сопротивляются обретению им свободы и независимости, с другой – они желают более быстрого развития ребенка, преодоления социальных последствий дефекта. Родители болезненно воспринимают все неудачи ребенка в обучении и в общении с окружающими.

5. Права и обязанности родителей ребенка с ОПФР в инклюзивном образовании. Содержание нормативных документов нашей Беларуси, а также практики осуществления инклюзивного образования в разных странах, определяют права родителей (законных представителей) ребенка с ОПФР. Родители ***имеют право:*** 1) присутствовать при обследовании ребенка; 2) участвовать в обсуждении результатов обследования и формулировки заключения как каждым из специалистов, так и коллегиального заключения; 3) участвовать в создании специальных образовательных условий и разработке индивидуальной программы сопровождения, направлений коррекционно-развивающей работы (в соответствии с рекомендациями ПМПК); 4) получать консультации специалистов группы сопровождения по вопросам обследования детей, создания и реализации программы индивидуального сопровождения, в том числе информацию о своих правах и правах детей в рамках деятельности группы сопровождения; 5) в случае несогласия с заключением группы сопровождения об особенностях создания и реализации специальных образовательных условий и индивидуальной программы сопровождения обжаловать их на ПМПК, в вышестоящих организациях.

Репозиторий ВГУ

Родители (законные представители) ***обязаны:*** 1) следовать рекомендациям консилиума (в ситуации согласия с его решениями); 2) посещать занятия специалистов в рамках реализации индивидуальной программы сопровождения; 3) участвовать в реализации индивидуальной программы сопровождения, коррекционной деятельности специалистов на правах полноправных участников образовательного и коррекционно-развивающего процессов; 4) приводить ребенка на занятия в соответствии с согласованным расписанием, опрятно одетого, сытого и вовремя; 5) проверять и, по необходимости, участвовать в задаваемых специалистами домашних заданиях.

6. Принципы работы педагога с родителями. Работа учителя с родителями в условиях инклюзивного образования опирается на следующие принципы:

1. *Принцип мультидисциплинарности* (комплексного подхода) предполагает привлечение группы специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога) к работе по сопровождению родителей. Содержание работы группы специалистов направляется на решение как образовательных (просветительских), так и психологических задач (формирование адвокативных компетенций, моделей ассертивного поведения, уверенности в своих силах и силах своего ребенка). Реализация этого принципа предполагает дифференцированную диагностику учебной деятельности, успешности продвижения ребенка по разработанному образовательному маршруту, возникающих затруднений и их причин, характера взаимодействия в коллективе детей, подбор и/или разработку дидактических материалов и учебных средств. Участие родителей в получении необходимой информации, ее анализе и обсуждении вариантов решения возникающих образовательных задач рассматривается как необходимое условие.

2. *Принцип учета субъектности позиции семьи в обучении, воспитании, социализации каждого ребенка.* Сегодня семья имеет право выбирать форму получения образования своего ребенка; определять вид учреждения образования; призвана обеспечить освоение ребенком образовательных программ, формируя индивидуальный образовательный маршрут, обозначая требования к образовательным результатам, что предполагает усиление роли семьи в образовательном процессе. Семья является групповым субъектом и объективно становится «субъектом образовательного пространства, имеющим характеристики самостоятельности, ответственности, активности» [138]. Реализация этого принципа означает: 1) активное включение семьи в образовательное пространство при понимании семьи как группового субъекта, в который включен ребенок и имеющего единые цели вопросах образования, а также создание условий удовлетворения семь-

Репозиторий ВГУ

ей индивидуальных образовательных потребностей ребенка; 2) стимулирование активности членов семьи и направление ее на обучение, воспитание, социализацию ребенка, умение соотносить образовательный запрос с результатами, способность к «адекватной оценке эффективности собственного участия в образовательном процессе с точки зрения результатов образования ребенка» [138].

3. *Принцип системности, систематичности, непрерывности и последовательности, сопровождения* означает, что работа с семьей представляет собой сложно организованный динамический согласованный процесс, в который включены все формы работы, все направления образовательной деятельности в четкой, логически оправданной последовательности. Реализация этого принципа предполагает построение системы групповой и индивидуальной работы с родителями класса. Планирование такой работы должно носить как долгосрочный (на учебный год), так и кратковременный характер (на одну четверть), учитывать особенности родительского запроса и согласовываться с работой по сопровождению родителей учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом, администрацией школы.

4. *Принцип семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка* означает признание целостности семьи, условности прав родителей и априорной абсолютности прав ребенка, права семьи на самоопределение, основанное на уважении права членов семьи на жизнь в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями, которые соответствуют их «корням», их культурному наследию, уважение уникальности каждой личности. Реализация принципа предполагает проведение диагностики отношений в семье, просветительскую работу с родителями на основе уважительного толерантного отношения к позициям родителей, их оценкам и суждениям. Советы и пожелания, высказываемые педагогом (учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом) должны иметь рекомендательный характер и однозначно определять приоритет интересов и особых потребностей ребенка («на стороне ребенка»).

5. *Принцип индивидуализации форм и методов работы учителя с учетом родительского запроса,* особенностей восприятия ребенка родителями, видения его жизненной перспективы предполагает опору на данные предварительной педагогической диагностики родительской позиции и реализуется посредством подбора адекватных форм и методов работы с родителями.

6. *Принцип «презумпции родительской компетенции» в сочетании с повышением уровня образовательного потенциала семьи* означает, с одной стороны, признание наличия индивидуального опыта родителей в воспитании своего ребенка, а, с другой, – расширение возможностей семьи, направленных на полноценное осуществление функций обучения, воспита-

Репозиторий БГУ

ния и социализации воспитывающихся в ней детей, и реализуется в построении партнерских отношений между учителем и родителями на основе обмена и взаимообогащения педагогического опыта.

Партнерство родителей и педагогов, по мнению исследователей, в условиях инклюзивного образования должно осуществляться на принципах уважения и признания партнеров, обмена информацией и умениями, участия в принятии решений, признания индивидуальности ребенка с особенностями психофизического развития.

Работу с родителями следует строить на диагностической основе, дающей представления о характере взаимоотношений между членами семьи, особенностях детско-родительских отношений; ценностях, позиционируемых в семье в качестве основных, семейных традициях и устоях; наличии совместных или индивидуальных увлечений членов семьи; отношении к моделям совместного обучения детей; планировании и видении жизненной перспективы ребенка; основных трудностях, которые испытывают родители в воспитании и обучении своего ребенка; оценке родителями характера отношений ребенка с другими детьми класса, а также первостепенные задачи, которые ставят родители перед школой и их пожелания и др.

7. Этапы психолого-педагогического сопровождения родителей ребенка с ОПФР. В начале обучения ребенка с ОПФР в условиях инклюзивного образования родители ребенка нуждаются в особом внимании и сопровождении [78; 80]. В этой работе можно выделить ряд ***этапов:***

1. *Диагностический этап* (выявление состояния родительско-детских отношений в семье, эмоциональное самочувствие ребенка в семье, уверенность/неуверенность ребенка в родительской любви, идентификация детей с родителями, поведение ребенка по отношению к родителям).

2. *Информационный этап* (информационная поддержка родителей, детальное информирование их о ценностях, принципах, преимуществах инклюзивного образования и формирование родительского актива).

3. *Просветительский этап* (снятие эмоционального напряжения и сопротивление, вызванное недостаточной информацией; методы: тематические выступления специалистов, тренинги для родителей, индивидуальное и групповое консультирование).

4. *Этап привлечения родителей к участию* (привлечение родителей к участию в жизни учреждений образования, проявлению себя, своих умений, совместному участию в мероприятиях).

5. *Практический этап* (вовлечение ребенка с ОПФР и его родителей в посильные мероприятия).

Репозиторий ВГУ

6. *Аналитический этап* (анализ достижений, корректировка планов и средств их реализации).

8. Основные направления и формы в работе специалистов с семьей. Как показывает многолетний практический опыт Г.А. Мишиной [99] наиболее часто используются следующие ***формы*** организации работы с родителями: консультативно-рекомендательная; информационно-просветительская; практические занятия для родителей; организация «круглых столов», родительских конференций, семинаров, клубов, детских праздников и утренников; индивидуальные занятия с родителями и их ребенком; психотерапия и психокоррекционная арттерапия; подгрупповые занятия.

В.В. Ткачева [152] указывает следующие ***направления*** работы с семьей (в большей степени работа с матерью): 1) гармонизация семейных взаимоотношений; 2) коррекция психологического состояния матери; 3) коррекция детско-родительских отношений; 4) помощь в адекватной оценке возможностей ребенка; 5) обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях; 6) обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка.

Ориентируясь на эти направления, педагог-дефектолог решает следующие *задачи.*

1. Коррекция неконструктивных форм поведения матери, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, негативные желания, стремление уйти от трудностей, примитивизация поведения, связанная со сниженной самооценкой.

2. Формирование понимания матерью проблем ее ребенка, а именно: постепенный отход от позиции, отрицающей наличие проблем («Он у меня такой же, как все»), и позиции противопоставления себя социуму («А как его научить? Я не умею»).

3. Постепенное исключение проблем гиперболизации проблем ребенка, представления о бесперспективности развития ребенка («Нет, из него никогда ничего не получится»).

4. Повышение личностной самооценки матери в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка.

5. Коррекция внутреннего психологического состояния матери: переживания, связанные с психофизической недостаточностью ребенка, должны постепенно перейти в осознание возможностей ребенка, в радость от его маленьких успехов.

6. Осуществление личностного роста матери в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помо-

Репозиторий ВГУ

щью психолога; переход матери из позиции переживания за недуг ребенка в позицию творческого поиска реализации его возможностей.

7. Трансформация воспитательно-образовательного процесса, реализуемая матерью по отношению к ребенку, в психотерапевтический процесс по отношению к себе самой; созидательная деятельность матери, направленная на ее ребенка, помогает ей самой, излечивая ее от негативного воздействия психологического стресса.

Формы индивидуальной работы: 1) демонстрация матери приемов работы с ребенком; 2) конспектирование матерью уроков, проводимых педагогом; 3) выполнение домашних заданий со своим ребенком; 4) чтение матерью специальной литературы, рекомендуемой педагогом; 5) реализация творческих замыслов матери в работе с ребенком.

Этапы психолого-педагогической работы с матерью

В работе специалиста можно выделить три основных этапа. *Первый этап* направлен на привлечение матери к учебному процессу. Педагог должен убедить мать ребенка с ОПФР в том, что именно в ней очень нуждается ее малыш, что кроме нее, этим процессом заняться некому. *Второй этап* направлен на формирование увлечения матери процессом развития ребенка. Педагог показывает матери возможность существования маленьких, но очень важных для ее ребенка достижений. Мать обучается отрабатывать дома с ребенком те задания, которые дает психолог. *Третий этап* характеризуется раскрытием перед матерью возможности личного поиска творческих подходов к обучению ее ребенка и личного участия в исследовании его возможностей. Именно проявление творчества, по мнению В.В. Ткачевой, позволяет матери при столь длительном стрессе нейтрализовать негативное внутреннее психологическое состояние, переструктурировать свою иерархию установок и ценностей.

Предложенная Е.Г. Дементьевой [23] психокоррекционная модель работы с семьей представлена следующими формами.

1. *Индивидуальное консультирование родителей.* Проводится с целью преодоления различных трудностей в обучении, воспитании и общении с ребенком в семье. Также служит основой установления личного контакта между педагогом и родителями.

2. *Участие родителей в тематических собраниях, проводимых коррекционным педагогом совместно с другими специалистами системы образования.* В результате осуществляется просвещение близких взрослых в области коррекционно-развивающей деятельности и эффективного взаимодействия с ребенком. Примерная тематика собраний: «Познание себя как родителя», «Конфликты с детьми и их преодоление», «Анализ различных подходов в воспитании детей», «Наказания и поощрения – за и против», «Как подготовить ребенка к школе».

Репозиторий БГУ

3. *Посещение индивидуальных занятий коррекционного педагога родителями.* Направлены на формирование навыков сотрудничества при организации совместной деятельности, укрепление сплоченности и взаимопонимания в диаде «мать – ребенок». Благодаря демонстрации приемов работы с ребенком и конспектированию занятий дефектолога повышается уровень компетенции родителей в области обучения и воспитания детей.

4. *Совместное проведение досугов (праздников, развлечений).* Проводятся с целью раскрепощения, объединения родителей, детей и педагогов. Предлагалась следующая тематика праздников: «Встреча Нового года», «Рождественские забавы», «Масленица», «Наши милые мамы», «Лучший папа» и др.

5. *Стенд для родителей.* Рубрики обновляются ежемесячно. Здесь в занимательной форме собрана вся полезная информация. Большую практическую значимость имеет раздел «Родительские университеты». Родители, которые по тем или иным причинам не смогли встретиться с дефектологом, имеют возможность в письменной форме задать ему вопрос и проконсультироваться лично.

6. *Ведение дневника «События нашей жизни».* Это специально организованная и систематическая работа самого ребенка, предметом которой является его собственная жизнь, отраженная в доступных ему знаковых формах. Цель этого направления – наладить сотрудничество и сотворчество между родителями и детьми.

7. *Работа с родительской группой* включает: анализ конкретных проблем, связанных с воспитанием и обучением, выбор адекватных форм общения и поведения во взаимодействии с ребенком, установление конструктивных отношений со специалистами учреждения.

9. Роль тьюторов (ассистентов) в образовательном процессе инклюзивного образования. Инновационность практик инклюзивного образования порождает возможность вариативных моделей организации образовательного процесса в учреждениях образования и различных подходов в определении роли и позиции тьютора как лица, сопровождающего ребенка с ОПФР в образовательном пространстве.

Анализ литературы и первые шаги в практике осуществления инклюзивного образования позволяет говорить о том, что тьютор (ассистент) может выполнять совершенно разные организационные задачи [112; 157]:

1. Тьютор – персональный сопровождающий (специалист, который тонко выстраивает процесс обучения «особого» ребенка в образовательной среде группы (класса)). По оценкам специалистов в ближайшее время более реальной представляется картина, когда педагог не имеет специального образования, а тьютор имеет. Решая задачи сопровождения ребенка (в том

Репозиторий ВГУ

числе и адаптируя учебную программу в соответствии с особенностями и образовательными потребностями ребенка), тьютор помогает учителю приспособиться к особенностям ребенка, не снижая качества образования всего класса. В таком случае тьютор следит за изложением материала учителем и адаптирует его с точки зрения объема и методических приемов к сопровождаемому ребенку. Ребенок, находясь в классе, выполняет те задания, которые может.

2. Тьютор – помощник педагога (оказывает помощь учителя в организационных моментах). В этом случае функции тьютора расширяются в отношении организации образовательного процесса не только в отношении сопровождаемого ребенка, а применительно к детям всего класса (группы). Так, тьютор может раздавать детям дидактический материал в то время как педагог уделяет больше внимания «особому» ребенку. Такая модель оптимальна в том случае, если педагог имеет специальную подготовку к работе с детьми с особенностями психофизического развития.

3. Тьютор – второй педагог в классе (в классе работают одновременно и попеременно два педагога). Оба педагога помогаю учиться всем детям, но ребенку с особенностями психофизического развития – в большей степени.

По мнению исследователей, деятельность тьютора может быть представлена последовательно смеющими друг друга этапами: 1) инициация правильной активность сопровождаемого ребенка; 2) поддержание этой активности; 3) предоставление максимальной самостоятельности ребенку с ОПФР; 4) расставание с подопечным ребенком. Сопровождение ребенка может осуществляться на протяжении всего периода его обучения, но всегда следует ориентироваться на возможность его самостоятельного обучения.

Среди этапов такого перехода от сопровождения к самостоятельности исследователи называют следующие: 1) тьютор и ребенок сидят рядом, тьютор помогает ребенку во всем; 2) ребенок сидит один или с другим ребенком, а тьютор сзади или поодаль; 3) тьютор приходит только на те уроки, на которых без него невозможно обойтись; 4) тьютор приходит не каждый день; 5) ребенок учится самостоятельно.

Важнейшей задачей тьютора является социализация ребенка, помощь в построении взаимодействия и общения с другими детьми. Решение этой задачи начинается с включения «особого» ребенка в детский коллектив. Исследователи рекомендуют учитывать следующее:

1. Если ребенок с особенностями сильно отличается по поведению от остальных детей, необходимо провести предварительную беседу, цель которой – ориентация детей в особенностях включаемого ребенка (как эффективно взаимодействовать, чего не следует делать, как снизить возможные негативные проявления). Если ребенок не сильно отличается по пове-

Репозиторий ВГУ

дению от других детей, то необходимости в проведении специальной беседы нет, а возникающие проблемы могут решаться в обычном режиме.

2. Если ребенок сильно отличается по внешнему виду (передвигается на коляске), детям следует объяснить это без лишних подробностей, сосредоточив их внимание на том, что способы передвижения могут быть разными.

Тьютору следует вовлекать обычных детей в общение с ребенком с ОПФР, например, в совместные игры, делая акцент на том, что дети могут помочь своему однокласснику, научить его играть в игры. При возникновении у детей вопросов: А это не заразно? А почему он(а) такой(ая)? Он(а) что глупый(ая)? А него (нее) это пройдет? А почему с ним (ней) сидит взрослый? Отвечать следует спокойным голосом и без излишней детализации, акцентируя внимание на способностях и успехах ребенка в других видах деятельности. Например, на нарушении речевых средств общения у ребенка, можно ответить так: «Он(а) мало говорит, но очень хорошо умеет слушать».

Вопросы и задания

1. Дайте определение семьи как малой группы.
2. Назовите функции семьи.
3. Назовите типы искаженного родительского отношения.
4. Расскажите об этапах принятия семьей дефекта ребенка.
5. Что такое материнская депривация?
6. В чем заключается работа с семьей детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования?
7. Какие существуют формы организации работы с семьей, имеющей ребенка с ОПФР?
8. Охарактеризуйте деятельностью тьютора (ассистента) в инклюзивном образовании.
9. Составьте план родительского собрания в инклюзивном классе.
10. Опишите 1-2 диагностические методики детско-родительских отношений.

Репозиторий БГУ

ДИДАКТИЧЕСКИЙ БЛОК

Психолого-педагогические задания

Задание 1. *Определите тип нарушения в развитии по описанию. Обоснуйте свой ответ.*

1) Ребенок: Таня, 5 лет. Жалобы родителей: плохая речь, трудно установить контакт.

Психолого-педагогическая характеристика. В двигательной сфере проявляется моторная неловкость, часто сочетающаяся с вычурностью движений, есть проблемы формирования навыка рисования. В игре часто наблюдаются стереотипные движения, типично однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий, игрушки часто использует не по назначению; общение со сверстниками практически отсутствует, эмоции проявляет очень слабо; при контактах старается не смотреть в глаза, переводит взгляд. Не умеет играть с другими детьми. В редких ситуациях речевого общения повторяет фразы, сказанные другими, использует слова-штампы.

2) Ребенок: Коля, 6 лет. Жалобы родителей: повышенная двигательная активность.

Из анамнеза: ребенок от первой беременности, первых родов; беременность протекала без патологии, роды затяжные, сложные, использовались приемы родовспоможения.

Психолого-педагогическая характеристика. Чрезмерная двигательная активность, импульсивность. Грубые нарушения внимания: значительно снижен объем, слабая концентрация на объекте, высокая отвлекаемость. Ребенок постоянно находится в возбужденном состоянии, суетлив. Материал усваивает фрагментарно, так как не может сосредоточится на нем продолжительное время. Речь характеризуется трудностью в повторении скороговорок, нарушает структуру сложных слов.

Задание 2. *Обоснуйте правильность или неправильность сделанных в заключение выводов.*

Ребенок: Саша, 5 лет. Из анамнеза: ребенок от первой беременности (без патологии), первых родов; роды в срок.

Психолого-педагогическая характеристика. Представления об окружающем носят ограниченный характер, активный словарь значительно сужен, понятия недостаточно точны, отсутствует ряд грамматических категорий. Предпочитает наиболее простые игры, в ролевых играх не принимает отведенной ему роли и не выполняет функций, возлагаемых правила-

Репозиторий ВГУ

ми игры. Внимание неустойчиво, быстро отвлекаем. Запоминает лучше при предъявлении наглядной опоры. Использует помощь взрослого при решении поставленных задач.

Вывод: ребенок с интеллектуальной недостаточностью легкой степени.

Задание 3. *Решите следующие психолого-педагогические задачи*

1) Наташа С., 3 года, обследуется в условиях психиатрического стационара с целью установления места дальнейшего пребывания. Из истории болезни известно, что мать оставила ребенка в родильном доме, отец неизвестен. В течение первого года жизни Наташа страдала рахитом, отставала в росте и весе. Перенесла корь, ветряную оспу, два раза пневмонию. При терапевтическом обследовании обнаружены отставание в росте и весе, дисбактериоз, хронический тонзиллит. В настоящее время девочка должна быть переведена из дома ребенка в детский дом. Она ходит, самостоятельно ест, использует фразы из 2-3 слов.

При патопсихологическом обследовании Наташа доступна контакту, выполняет простые инструкции, по просьбе может взять и положить различные игрушки. Знает название частей тела, может их показать. Речь развита слабо, но при оказании помощи возможно повторение фразы из 4-5 слов. Составление рассказа по картинкам недоступно, пересказ текста тоже. Рисунок на уровне каракулей. Эмоциональные реакции живые, адекватные, зависят от поощрения. Выражена истощаемость, неустойчивость внимания. При проведении обучающего эксперимента возможно усвоение и перенесение способов действия.

Какое нарушение развития можно предположить? Обоснуйте свой ответ.

2) Ваня М., 5 лет, находится на лечении и обследовании в условиях стационара в связи с ночным энурезом. Из беседы с матерью известно, что ребенок родился недоношенным, в течение первого месяца жизни находился в отделении патологии новорожденных. Отставало формирование навыков: сидеть Ваня стал к 9 месяцам, ходить в 1 год и 3 месяца, отдельные слова стал произносить в 1 год и 2 месяца, фразовая речь появилась к 4 годам. Ночной энурез отмечается непрерывный, частый, иногда до двух раз за ночь. Сейчас мальчик веселый, подвижный, посещает детский сад. Воспитательница жалуется, что он часто дерется, неусидчивый, не справляется с учебной программой старшей группы, с трудом одевается, не умеет завязывать шнурки, застегивать пуговицы.

При патопсихологическом обследовании испытуемый охотно беседует, играет. Внимание неустойчиво, выполнение заданий прерывается шумной игрой, беганием по кабинету. Рисунок человека на уровне «головонога». Ребенок может собрать разрезанные картинки из 2-х фрагментов, с помощью экспериментатора – из 3-х. Механическое запоминание – нижняя граница нормы, смысловое (построение фразы) – значительно лучше.

Репозиторий ВГУ

Доступны простые обобщения: «игрушки», «еда», «животные». Для выполнения всех заданий необходимо постоянное привлечение внимания, пошаговые инструкции. Самооценка завышена, представление о мнении окружающих не сформированного года жизни Ваня страдает рахитом, отстает в росте и весе. Перенес корь, ветряную оспу, два раза пневмонию. При терапевтическом обследовании обнаружены отставание в росте и весе, дисбактериоз, хронический тонзиллит. Он ходит, самостоятельно ест, использует фразы из 2-3 слов. При патопсихологическом обследовании Ваня идет на контакт, выполняет простые инструкции, по просьбе может взять и положить различные игрушки. Знает название частей тела, может их показать. Речь развита слабо, но при оказании помощи возможно повторение фразы из 4-5 слов. Составление рассказа по картинкам недоступно, пересказ текста тоже. Рисунок на уровне каракулей. Эмоциональные реакции живые, адекватные, зависят от поощрения. Выражена истощаемость, неустойчивость внимания.

Какое нарушение развития можно предположить? Обоснуйте ответ? Укажите основные направления психолого-педагогического сопровождения

3) Костя Б., 7 лет, находится на обследовании с целью определения школьной готовности. Со слов мамы известно, что ребенок родился в срок, отставал в раннем развитии: голову держал в 4 месяца, сидеть научился к 9 месяцев, ходить – в 1 год и 5 месяцев. Отдельные слова появились к 2 годам, фразовая речь – к 4 годам. В детском саду программу не усваивал. К настоящему моменту ребенок знает отдельные буквы, может назвать цифры от 1 до 10. При патопсихологическом обследовании ребенок с трудом вступает в контакт, не интересуется заданиями и игрушками. Объем внимания недостаточен. Работоспособность равномерно низкая. Темп сенсомоторики медленный. Доступны простые обобщения: «еда», «посуда», более сложные – невозможны. Запас знаний недостаточен. Испытуемый не знает имени и профессии родителей, своего домашнего адреса. Рисунок человека на уровне «головонога». Счет недоступен. Реакция на оказание помощи, поощрение отсутствует. Критичность к достижениям неразвита, самооценка не сформирована.

Какой тип нарушенного психического развития отмечается в данном случае? Обоснуйте свой ответ.

4) Таня В., 7 лет. Обратилась мама с девочкой с целью определения школьной готовности. Со слов мамы известно, что девочка родилась в срок, в течение первого года жизни развивалась успешно, своевременно научилась сидеть и ходить. Отдельные слова появились в 1 год и 3 месяца, фразовая речь – к 3 годам. На помещение в детский сад была сильная стрессовая реакция, девочка плакала, не спала, ни с кем не общалась. В связи с этим через 2 недели была забрана из садика и до 7 лет воспитывалась дома.

Репозиторий ВГУ

Сейчас Таня знает буквы, счет в пределах 10 пересчетом, несколько отстает в росте и весе от сверстников. При обследовании девочка с трудом привлекается к выполнению заданий, ходит по кабинету, играет игрушками. Объем и переключаемость внимания – в норме, произвольная концентрация затруднена. Интеллект – в границах возрастной нормы, но испытуемая не может самостоятельно заметить ошибки в выполнении заданий. Отмечается несформированность понятия числа, затруднение фонематического анализа и синтеза. Задания воспринимаются при предъявлении их в игровой форме: оценкой своей успешности девочка не интересуется, на поощрение реагирует слабо. Эмоции живые, лабильные, самооценка завышена, слабо дифференцирована.

Какой тип нарушения психического развития у Тани? Консультация каких специалистов желательна?

5) Саша Ж., 11 лет. Направлен на обследование по инициативе классного руководителя. Со слов учителя известно, что ребенок учится крайне неравномерно, не усваивает программу 5-го класса, прогуливает, на уроке отвлекается, мешает другим заниматься. Часто приносит в школу игрушки. Из беседы с мамой выяснилось, что у ребенка в течение первых 2-х лет жизни было сотрясение мозга, он перенес тяжелую форму кори. При патопсихологическом обследовании испытуемый особого интереса к заданиям не проявляет, но справляется с ними. Объем и произвольная концентрация внимания недостаточны. Отмечается истощаемость по гиперстеническому типу. Механическое запоминание затруднено; ассоциативное – несколько лучше. При обследовании интеллекта отмечается неравномерность его развития: выполнение вербальных тестов на уровне нижней границы нормы, невербальных – успешно, понимание пословиц затруднено. Недостаточная способность к аналогии. Отмечаются нарушения мелкой моторики, точной координации движений, фон настроения неустойчивый, выражена двигательная расторможенность. Оказание помощи и поощрение улучшают результаты. Самооценка низкая, выраженная уверенность в негативном отношении со стороны взрослых. Познавательные интересы развиты слабо, отмечается умеренная школьная тревожность.

Какой тип нарушений психического развития отмечается? В чем состоит первичный дефект и вторичные личностные реакции?

6) Толя А., 14 лет. Испытуемый направлен на судебно-психологическую экспертизу с целью определения соответствия возрасту. Из материалов уголовного дела известно, что испытуемый обвиняется в краже из ларька, совершенной в группе с более старшими подростками. В школьной характеристике указано, что Толя дублировал 1-й и 2-й класс, не успевает по нескольким предметам, часто прогуливает занятия. Физическое развитие замедлено, рост и вес ниже нормы, половое созревание не началось. При патопсихологическом обследовании отмечается, что внимание испытуемого неустойчиво, отношение к заданиям избирательное. Ра-

Репозиторий ВГУ

ботоспособность неравномерная, отмечаются кратковременные фазовые колебания внимания. Механическое запоминание успешно. Доступно выполнение исключений, обобщений, аналогий. Невербальный интеллект соответствует норме, вербальный – нижняя граница нормы. Креативность крайне низкая. Самооценка слабо дифференцирована, самооценочные суждения незрелые, зависят от мнения более старших подростков. Уровень притязаний низкий, неустойчивый. Круг интересов ограничен, познавательные интересы не развиты, преобладает игровая мотивация. Эмоции крайне лабильны. Отмечается высокая внушаемость.

Какой тип нарушений психического развития отмечается в данном случае? Соответствует ли психическое и личностное развитие испытуемого паспортному возрасту?

7) Оля С., 16 лет. Девочка находится на стационарном обследовании с целью решения вопроса об инвалидности. Из истории болезни известно, что роды у матери проходили патологически: извлечение при помощи щипцов. Раннее развитие запаздывало: головку держать девочка стала к 5 месяцам, сидеть – в 9, ходить – в 1 год и 9 месяцев. Отдельные слова – к 1,5 годам, фразовая речь – к 4-м. Детский сад Оля не посещала, в 8 лет пошла в первый класс обычной школы. Несмотря на неоднократные предложения педагогов, мать не обращалась в психолого-медико-педагогическую консультацию, девочка продолжала учебу в обычной школе, дублируя 1-й и 5-й класс. В настоящее время она закончила 9 классов, не аттестована по большинству предметов. Нарушений в поведении нет. Оля житейски не ориентирована, выходит из дому только вместе с матерью, отличается высокой тревожностью. При патопсихологическом обследовании контакт затруднен, выражена тревожность, реакции пассивного протеста.

Объем и концентрация внимания недостаточны. Механическое запоминание затруднено; ассоциативное – ухудшает результаты. Исключение и обобщение производятся по конкретно-ситуативным признакам. Классификация также по конкретно-ситуативным признакам. Понимание пословиц, поговорок, аналогий недоступно. Критичность недостаточна. Оказание помощи не улучшает результаты. Самооценка занижена, недифференцирована. Усвоение школьных навыков резко недостаточно: чтение с ошибками, затруднено понимание прочитанного, решение задач на 2 действия недоступно.

Какой тип нарушения психического развития имеет место? В чем состоят первичный и вторичный дефекты?

Задание 4. *Прочитайте пословицы и поговорки*

- Дурак – не дурак, а сроду так.
- Дурака учить – решетом воду носить.
- Неразумного учить – в бездонную кадку воду лить.
- Дурака учить – только портить.

Репозиторий ВГУ

- Дурака учить, что мертвого лечить.
- Дурака учить, что на воде писать.
- Дырявого меха не надуть, а безумного не научить.
- Велик баклан (голова), да есть изъян.
- Заставь дурака молиться – лоб расшибет.
- У дурного соловья дурные песни.
- Временем и дурак умно говорит.
- На вожжах и лошадь умна, с провожатыми и слепой далеко пойдет.
- В глупом сыне и отец не волен.
- Дитя хоть и криво, да отцу и матери мило.
- Осла знать по ушам, медведя – по когтям, а дурака – по речам.
- Безумен ученья не любит.
- Иной охоч, да не горазд, иной и горазд, да не охоч.
- Чужой дурак – веселье, а свой – бесчестье.
- Чужой сын дурак – смех, а свой сын дурак – смерть.
- У дурака и речь така.
- Голова без ума, что фонарь без свечи.
- Без ума голова – котел.
- Тупо сковано – не наточишь, глупо рождено – не научишь.
- Ни мертвого рассмешить, ни дурака научить.
- Глупому сыну и отец ума не пришьет.
- Дураков не сеют, не орут, сами родятся.
- Глупец и невежда имеют пять примет: сердятся без причины, говорят без нужды, изменяются неизвестно для чего, вмешиваются в то, что вовсе их не касается, и не умеют различить, кто желает им добра и кто – зла.
- Ум без разума беда.
- Ни конь без узды, ни богатство без ума.
- Есть ум – прокормишь и тысячу ртов, нет ума – с трудом проживешь и один.
- Тихий, дружественный центр лежит в сердце, а злой, резкий – в голове.
- Ум, очищенный от умопомрачений и цельный, непоколебимый называется Разумом.
- Увечье – не бесчестье.
- Не бойся, калека, добра человека!
- Слепой слепого далеко не уведет. Слепой слепца водит, а оба зги не видят.
- Чем хуже зрение, тем меньше иллюзий.
- Очки напоминают всегда нам о том, что наше зрение уже на ушах.
- Если у тебя есть глаза, то это не значит, что у тебя есть зрение.
- Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

Репозиторий ВГУ

- Слепые люди обладают шестым чувством или каким-либо талантом.
- У слепого глаза на пальцах.
- Глухому много чуется, а слепому много видится
- Хуже всего глухого, кто не хочет слышать.

Как Вы понимаете данные пословицы, поговорки. Какие высказывания Вас удивили? С какими Вы не согласны? Подберите несколько пословиц, поговорок на данную тематику.

Задание 5. *Прочитайте цитаты известных людей*

- Берегите чистоту языка как святыню, никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас! (И.С. Тургенев)
- Болезнь делает приятным и благим здоровье»; Цель человеческой жизни – освобождение от страданий (Гераклит)
- Вечным законом да будет: учить и учиться всему через примеры, наставления и применение на деле (Я.А. Коменский)
- Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто. Ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета (Д.К. Ушинский)
- Делать добро дуракам – все равно, что подливать воду в море (Сервантес).
- Дерево также нуждается в исправлении и частом освежении при помощи ветров, дождей, холодов, иначе оно легко слабеет и вянет. Точно также человеческому телу необходимы вообще сильные движения, деятельность и серьезные отношения (Я.А. Коменский)
- Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются. Это весьма полезно, а потому не только не следует этому мешать, но нужно принимать меры к тому, чтобы у них было, что делать (Я.А. Коменский)
- Дети с угнетенными чувствами – это, как правило, дети с угнетенным интеллектом, обедненной мыслью (В.А. Сухомлинский)
- Дефект есть не только минус, недостаток, слабость, но и плюс, источник силы и способностей! (Л.С. Выготский)
- Для счастливой жизни важно избегать крайностей, которыми являются испорченность, злобность, тупость и др. (Аристотель)
- Если бедность – мать преступлений, то недалекий ум – их отец (Ж. Лабрюйер)
- Если у тебя есть глаза, то это еще не значит, что у тебя есть зрение (Би Дорси Орли).

Репозиторий ВГУ

•Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец и мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель (Л.Н. Толстой)

- Есть дети с острым умом и любознательные, но дикие и упрямые. Таких обычно ненавидят в школах и почти всегда считают безнадежными; между тем из них обыкновенно выходят великие люди, если только воспитать их надлежащим образом (Я.А. Коменский)
- Жаден человеческий разум. Он не может ни остановиться, ни пребывать в покое, а порывается все дальше (Ф. Бекон)
- Иногда одноглазый видит больше, чем двуглазый (С. Рамишвили)
- Когда ум овладел предметом, слова приходят сами (Сенека)
- Куда глазом не достанешь, там и разум не достоверный (С. Рамишвили).
- Можно с уверенностью сказать, что человек, говорящий на хорошем языке, на чистом языке, богаче мыслит, чем человек, который говорит на плохом и бедном языке (А.Н. Толстой)
- Мы научились летать в небе, как птицы. Мы научились плавать в океане, как рыбы. Теперь осталось научиться жить на земле, как люди (Б. Шоу)
- На вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания, – отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека. Если эти люди обладают человеческой природой, то они имеют право и на участие в образовании. И даже в большей степени в силу необходимости внешней помощи, так как природа из-за внутреннего недостатка не может помочь себе сама (Я. А. Коменский)
- Не говори слепым о свете – они потребуют доказательств твоей зрячести (Би Дорси Орли).
- Невозможность видеть отделяет человека от мира вещей. Невозможность слышать отделяет человека от мира людей (И. Кант)
- Обучая, учимся (Сенека)
- Ораторы восхваляли глаз, певцы воспевали его, но действительная оценка глаза покоится в безмолвной тоске тех, кто имел глаз и лишился его (А. Грефе).
- Основной дефект речевого развития ребенка – «автономика» – невозможность овладения нормальной речью – восходит к основному дефекту структуры личности – недостаточной внутренней активности, т.е. недостаточности овладения собственными психологическим процессами. Последнее неразрывно связано с недостаточность обобщающих процессов.

Репозиторий ВГУ

Произвольность развивается в меру развития мышления, осознания (Л.С. Выготский)

- По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы. Те и другие – люди, те и другие – дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития (Г.Я. Трошин)
- Причина телесных болезней и душевных недугов – дурные свойства тела или дурное воспитание. Здоровье и красота живого существа в соразмерености души и тела; Упорядоченный образ жизни устраняет телесный недуг. Больной человек бесполезен и для себя, и для общества. Детей следует отбирать по их способностям (Платон)
- Разум человека – есть творение Бога, и притом одно из превосходных (Г. Галилей)
- Ребенок, родившийся слепым, даже не подозревает, что он слепой, до тех пор, пока кто-нибудь не скажет ему об этом. Даже тогда он будет иметь самое смутное представление о том, что такое слепота; только зрячие знают, что это такое (С. Кинг)
- Силу уму придают упражнения, а не покой (А. Поуп)
- Слабоумие – полная душевная слабость, отсутствие души (И. Кант)
- У короткого ума – длинный язык (Аристофан)
- Умный глаз наблюдателя важнее глупого эксперимента (Д.Б. Эльконин)
- Учителя должны стараться пленить детей голосом, и манерами, ибо их задача – будить души хрупкие и страждущие, и воспитывать в них любовь к красоте и жизнерадостность (Э. Сеген)
- Язык – лучший посредник для установления дружбы и согласия (Э. Роттердамский)
- Язык больше всего раскрывает человека: говори, чтобы я мог увидеть тебя (Б.Джонсон)
- От уродливых и болезненных детей следует избавляться (Плутарх, Сенека)

Прокомментируйте цитаты известных людей. Какие из высказываний вызывают у вас сомнения? Почему? С какими из высказываний вы не согласны? Почему?

Подберите несколько цитат известных людей о людях с особенностями психофизического развития, обучении и воспитании их.

Репозиторий ВГУ

Педагогические ситуации [165, с. 22-25]

Ситуация 1. В классе хорошо успевающий ученик в разговорах, играх с другими учащимися постоянно обращает внимание на неловкость слабовидящего одноклассника. Как, по вашему мнению, следует поступить педагогу?

1. Сделать вид, что ничего не случилось.
2. Побеседовать со всеми учениками о поддержке и взаимопомощи.
3. Проанализировать поступок учащегося со всем классом.
4. Найти возможность побеседовать с учащимся наедине.
5. Поставить в известность родителей ученика.
6. Другие варианты.

Аргументируйте свой ответ.

Ситуация 2. Вы обратили внимание на то, что в классе сложились отношения между всеми детьми, за исключением заикающегося ребенка. Он замкнут, ни с кем не общается, сторонится одноклассников, не участвует в общих делах. Дети не приглашают его в совместные игры. Что Вы предпримите?

1. Попытаетесь вмешаться и разрешить ситуацию.
2. Обсудите ситуацию с родителями детей.
3. Обсудите ситуацию с детьми.
4. Обсудите ситуацию с родителями заикающегося ребенка.
5. Не станете обращать внимания: все само собой разрешится.
6. Другие варианты.

Аргументируйте свой ответ.

Ситуация 3. На родительском собрании группа родителей выступила с упреками в отношении того, что вы (учитель) слишком много времени и внимания уделяет детям с ОПФР, а обычные дети не получают должного внимания, развития и интеллектуального роста. Какую стратегию поведения выберите Вы?

1. Сделаете вид, что не видите никакой проблемы.
2. Постараетесь убедить родителей в том, что их точка зрения ошибочна.
3. Пригласите всех родителей на открытый урок.
4. Проконсультируетесь у администрации.
5. Другие варианты.

Аргументируйте свой ответ.

Ситуация 4. На уроке ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности часто крутится, отвлекается, теребит ногами, встает. Что предпримите Вы?

Репозиторий ВГУ

1. Поставите неудовлетворительную отметку.
2. Сделаете вид, что ничего не произошло.
3. Побеседуете с ребенком после уроков.
4. Вызовете родителей и проведете беседу с ними.
5. Поставите в известность администрацию школы и попросите помочь Вам.
6. Обратитесь за помощью к школьному психологу.
7. Будете методично делать замечания, пока ребенок не успокоится.
8. Другие варианты.

Аргументируйте свой ответ.

Ситуация 5. Вы замечаете, что ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности регулярно не выполняет заданное всему классу домашнее задание. Как поступите Вы?

1. Всякий раз будете обращать на это внимание не только самого ребенка, но и всех детей в классе – в конце концов, добьетесь желаемого результата.
2. Пригласите для беседы родителей и обсудите с ними возникшую проблему.
3. Обсудите возникшую проблему в классе совместно с учениками класса.
4. Предоставите ребенку возможность выбора домашнего задания.
5. Поставлю вопрос перед администрацией школы о появившейся проблеме.
6. На ближайшем родительском собрании рассмотрите этот вопрос со всеми родителями.

Аргументируйте свой ответ.

Ситуация 6. В беседе с родителями ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности учитель порекомендовал такие приемы организации взаимодействия:

1) как можно больше загружать ребенка деятельностью, тем самым отвлекать от проявления гиперактивности;
2) при организации взаимодействия давать простые инструкции;
3) предлагать детям задания посложнее, чтобы привлечь внимание к их выполнению;
4) соотносить содержание задания с уровнем развития ребенка для того, чтобы он мог получить радость от его успешного выполнения;
5) соотносить время, необходимое на переработку и усвоение материала с временными возможностями ребенка удерживать внимание;
6) использовать для облегчения обучения конкретные понятия;
7) постоянно акцентировать внимание ребенка на требуемых образцах поведения.

Репозиторий ВГУ

8) предъявляемые одно за другим задания должны четко отличаться друг от друга.

Какие из рекомендаций вы считаете не совсем корректными? Что порекомендуете Вы?

Ситуация 7. Проанализируйте педагогическую ситуацию, приведите все возможные способы ее разрешения, отметив самый эффективный, с вашей точки зрения: В классе инклюзивного образования вы стали замечать, что дети стали игнорировать слабовидящего ребенека. Что вы предпримите? Обоснуйте ваш ответ.

Ситуация 8. Проанализируйте педагогическую ситуацию, приведите все возможные способы ее разрешения, отметив самый эффективный, с вашей точки зрения: Во время урока ученик с трудностями в обучении, обусловленными нарушением психического развития, не выполняет задание, занимаясь своими делами. Что вы предпримите? Обоснуйте ваш ответ.

Ситуация 9. Проанализируйте педагогическую ситуацию, приведите все возможные способы ее разрешения, отметив самый эффективный, с вашей точки зрения: На родительском собрании в начальной школе один из родителей поднимает вопрос о необходимости перевода ребенка с трудностями в обучении в специальную школу и своим выступлением эмоционально заражает других родителей. Что предпримите вы? Обоснуйте ваш выбор.

Ситуация 10. В классе по отношению к новичку с нарушениями слуха одноклассники проявляют очевидную грубость, выражающуюся в словах, действиях. Что предпримите вы? Обоснуйте ваш ответ.

Ситуация 11. Мама ученика класса, в котором вы работаете учителем, обращается с просьбой помочь установить ее ребенку, имеющему нарушения функций опорно-двигательного аппарата, дружеские отношения с детьми класса. Какие советы вы ей дадите?

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте педагогические ситуации, отражающие взаимодействие всех субъектов (администрация учреждения образования, педагоги, обычные и «особые» дети, родители или лица их заменяющие обеих групп детей, педагог-психолог, социальный педагог) инклюзивного образования.

2. Проанализируйте возможные способы разрешения проблемных педагогических ситуаций с позиций каждого субъекта.

3. Продумайте и опишите возможный алгоритм решения той или иной ситуации.

Репозиторий ВГУ

Творческие формы и методы обучения [165, с. 32-35]

Пресс-конференция «Инклюзивное образование: первые шаги»

Цель – включить студентов в активное изучение внедрения практик инклюзивного образования в нашей стране, стимулировать ценностное отношение к социальным его задачам.

1. Подготовительный этап

1. Студенты разделяются *на две группы.*

В одну из них входят: Начальник управления специального образования министерства образования, инспекторы, ректоры учреждений высшего образования, ведущих подготовку педагогических кадров, директора общеобразовательных школ, реализующих практики инклюзивного образования, директора специальных учреждений образования.

Стратегия их поведения состоит в анализе вопросов представителей прессы, конструировании ответов-высказываний, отражающих установки правительства, ориентированные на обеспечение качества инклюзивного образования, инвестиции в сферу образования.

В другую группу входят все остальные студенты, которые выступают в качестве корреспондентов различных газет и журналов, представляющих интересы своих подписчиков, то есть граждан Республики Беларусь.

Стратегия их поведения – «подталкивать» государство, правительство к реализации деклараций в сфере образования; «лоббировать» образовательные приоритеты в высших государственных инстанциях; создавать представительные общественные организации, ориентированные на решение тех или иных неотложных для общества проблем социальной интеграции и образовательной инклюзии; разрабатывать адаптивные технологии обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, их социализации в обществе.

2. Все студенты изучают Кодекс Республики Беларусь об образовании (раздел 15, главы 55-59), Конвенцию о правах инвалидов, Саламанкскую Декларацию. При этом «корреспонденты» отслеживают содержание Кодекса с позиций интересов читателей представляемого ими органа печати.

«Начальник управления специального образования», «ректоры» вузов, «директора» школ, представители педагогической науки изучают Кодекс Республики Беларусь об образовании с позиции интересов представляемого ими учреждения образования, министерства.

Все студенты продумывают оформление своего dress-code, который бы соответствовал образу и статусу исполняемой роли. Все имеют бейджи, а корреспонденты – логотипы своих газет и журналов.

2. Ход пресс-конференции

1. Определение регламента.

Репозиторий ВГУ

- Каждый корреспондент имеет право не более чем на два вопроса.
- Ответы конструируются с установкой на время (не более одной минуты).
- Общее время, отведенное на вопросы и ответы, - 50 мин.
- Рефлексия содержания и хода пресс-конференции - 30 мин.
- Номинации: «Самый продуктивный вопрос», «Самый перспективный ответ», «Самый актуальный вопрос», «Самый некорректный вопрос».

2. Правила поведения на пресс-конференции.

- В пресс-конференции участвуют все и сознательно усваивают информацию.
- Я выслушиваю соображения каждого, даже если с ними не согласен(а).
- Я уточняю то, что мне не вполне ясно.
- Я сначала осмысливаю и анализирую все идеи и факты, относящиеся к различным точкам зрения, а затем пытаюсь обобщить их, чтобы получить новое понимание проблемы.
- Я изменяю свою точку зрения, когда анализ фактов дает для этого основание.

3. Проблемное поле пресс-конференции

- Инклюзивное образование: преимущества и риски.
- Реальное право всех детей на образование.
- Образовательные результаты: академические знания? Учебные умения? личностные компетенции?...?
- Специальная школа, классы интегрированного обучения и воспитания, инклюзивная школа: поглощение или сосуществование.

4.Старт пресс-конференции (возможный вариант)

Императивом современной образовательной модели является положение о том, что для любого ребенка, в том числе и ребенка с особенностями психофизического развития, школа должна стать ступенькой интеграции его в обществе.

Какой должна быть школа, способная обеспечить каждому ребенку социальный комфорт и востребованность социумом?

Какой должна быть школа, чтобы способности каждого ребенка (в том числе ребенка с ОПФР) получили максимальное развитие?

Какой должна быть школа, чтобы ребенок с ОПФР легко адаптировался в социуме?

Заложена ли в Кодексе Республики Беларусь об образовании такая идея? В каких позициях Кодекса она отражается?

5. Рефлексия пресс-конференции

Что во время пресс-конференции удалось решить? Благодаря кому (чему)?

Что не получилось? Почему?

Репозиторий ВГУ

Кому следует присудить номинацию «Самый продуктивный вопрос»?

Кого следует считать победителем номинации «Самый перспективный ответ»?

Деловая дидактическая игра [165, с. 35] «Инклюзивное образование: взаимодействие участников»

Цель игры: формирование у студентов ценностного отношения к инклюзивному образованию, понимания его роли в развитии личности каждого ребенка; овладение знаниями о сущности, ценностях, принципах инклюзивного образования, роли и функциях учителя класса.

Игровая ситуация заключается в постановке задачи, поиске её решений, осуществлении анализа полученных результатов в ходе коллективной мыследеятельности студентов; моделировании профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ход деловой игры

1. Подготовка преподавателем сценария деловой игры и игрового обеспечения, объяснение целей, задач, правил игры.

2. Выделение в студенческой группе и формирование микрогрупп: учитель класса, родители обычных детей, родители «особых» детей.

Кроме этого, распределяются следующие роли: завуч школы, педагог-психолог школы, учитель-дефектолог, аналитик (может быть группа анализа), критик-оппонент, фиксатор.

3. Постановка задачи:

Задание: организация двухнедельного летнего загородного лагеря, в котором будут все дети класса. Профиль класса: 20 детей, в том числе двое детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (один ребенок передвигается в инвалидной коляске, второй может передвигаться самостоятельно, но с трудом) и один слабовидящий ребенок.

Организация отдыха в таком лагере предполагает:

выбор места отдыха с учетом особенностей всех детей;

распределение обязанностей между всеми участниками;

разработка плана отдыха на 12 дней (мероприятия, игры, конкурсы, выставки, экскурсии и т.д.);

4. Поиск решений задач в процессе коллективного взаимодействия в течение определенного интервала времени.

5. Презентация предложений.

6. Свободная дискуссия членов игровых групп.

7. Рефлексия. Подведение итогов игры.

Репозиторий ВГУ

Мини-кейсы [165, с. 39-48]

Кейс 1. Подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Задание: На основе собранной информации следует разработать структурно-логическую схему взаимодействия педагога со всеми субъектами инклюзивного образования, реализуемого в конкретных условиях, и подробно отразить содержание деятельности учителя.

Формат: сообщение, сопровождаемое презентацией до 15 слайдов в MS Power Point.

Молодой специалист, пришедший на работу в учреждение образования, узнает, что ему предстоит работать инклюзивном классе (1-ый класс). Закономерно возникает вопрос: «С чего начать?». Предстоит определить условия профессиональной реализации и выстроить алгоритм оптимального взаимодействия со всеми детьми в классе, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителями-специалистами (педагог музыки, физкультуре и др.), родителями всех детей.

В рамках поставленной задачи необходимо ответить на следующие основные вопросы:

Сколько детей в классе? Сколько детей в классе нуждаются в индивидуальной программе обучения? Каковы особенности познавательной, эмоциональной сферы, личности, учебной деятельности, общения этих детей? Где и каким образом обучались дети до прихода в школу? Каким был этот опыт с точки зрения самих детей? Их родителей? Кто входит в группу сопровождения «особых» детей?

Сформирована ли психологическая готовность детей и их родителей для обучения в условиях инклюзии? Как это определить?

Каково отношение родителей всех родителей класса к инклюзивному образованию?

Каковы их опасения? Какие преимущества инклюзивного образования для своих детей они отмечают? Какие сведения о детях следует получить от педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителей-специалистов, родителей детей с ОПФР?

Кейс 2. Критерии качества специального образования.

Задание: обобщите позиции, раскрывающие критерии оценивания качества специального образования, и сформулируйте задачи учителя инклюзивного образования по обеспечению предполагаемого качества, мониторинговые процедуры, обеспечивающие отслеживание правильности выбранного педагогом пути.

Формат: презентация до 10 слайдов в MS Power Point.

В Республике Беларусь сложилась и функционирует научно-обоснованная гуманная, вариативная система специального образования. Приобретает качественно иной характер содержание обучения детей с осо-

Репозиторий БГУ

бенностями психофизического развития. Его приоритетным направлением становится улучшение социальной адаптации учащихся, формирование жизнеспособности, подготовка их к жизни, что достигается формированием жизненной компетенции, укреплением психического здоровья, подготовкой к профессиональному самоопределению.

Качество специального образования рассматривается сквозь призму оценки адекватности образовательного пространства возможностям и потребностям учащихся, т. е. создания надлежащих условия для обучения школьников с особенностями психофизического развития, коррекции их нарушений и их личностного развития.

При определении исходных положений для изучения качества специального образования определяющим является признание разнообразия психофизических нарушений и различных образовательных потребностей у детей. Специальное образование не может быть равновесным по содержанию, одинаковым по целям и методикам обучения. Основополагающим является признание необходимости формирования человека не только образованного, но и нравственного, не только располагающего знаниями, но и умеющего ими воспользоваться, подготовленного к самостоятельной жизни. Качество образования детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями определяется исходя из оценки улучшения качества их жизни и положительной динамики развития.

Качество специального образования оценивается только на основе соотнесения образованности учащихся с их подготовкой к выполнению спектра жизненных функций, успешностью коррекции имеющихся нарушений развития и самореализации.

При разнообразии подходов к специальному образованию основными составляющими оценки его качества определены: 1) качество условий по удовлетворению особых потребностей лиц с ОПФР, позволяющих им развиваться и образовываться; 2) качество коррекционно-образовательного процесса специально и личностно ориентированного, готовящего школьников к самостоятельной жизни; 3) качества результатов образования.

Критериями качества условий специального образовательного процесса являются: 1) нормативное правовое обеспечение; 2) педагогическое целеполагание, отражающее гуманистичность, коррекционную направленность, социальную и личностную ориентированность образования; 3) ресурсное обеспечение, соответствующее особым образовательным потребностям учащихся; 4) управление образовательным процессом с ориентацией на его качественные показатели.

Критериями качества обучения детей с ОПФР:

1) обученность, характеризующаяся учебными достижениями, оценкой уровня знаний учащихся;

2) соответствие обученности обучаемости;

3) овладение обобщенными общеучебными умениями и навыками.

Репозиторий ВГУ

Критериями оценки качества результатов воспитания учащихся с ОПФР является уровень их воспитанности.

В качестве критериев воспитанности выпускников с особенностями психофизического развития выступают ценности, убеждения, нравственное поведение и подготовленность к самостоятельной жизни.

Важным критерием качества специального образования является состояние здоровья учащихся. Критериями его оценки являются уровни состояния здоровья и физического развития учащихся.

Для оценки качества специального образования осуществляется выбор методик и методов, к которым относятся: наблюдение, анкетирование педагогов, учащихся и их родителей, педагогическое и психолого-педагогическое тестирование, беседа, анализ результатов деятельности, метод групповой и индивидуальной оценки и самооценки, оперативный разбор и др.

Только все критерии и названные методы могут дать полную и достоверную характеристику качества образования, получаемого лицами с ОПФР.

Какие особенности в определении критериев качества специального образования отражает представленный выше материал?

*Прокомментируйте тезис: «*соответствие обученности обучаемости*». Какие мониторинговые процедуры вы можете предложить педагогу для выполнения этого положения.*

Кейс 3. Использование содержания учебной книги в формировании компетенций учащихся.

Задание: проведите анализ содержания учебника «Человек и мир» для 1 (2,3,4) класса, определите его возможности для формирования перечисленных ниже ключевых компетенций и подберите необходимый дидактический инструментарий (игры, задания, упражнения) для решения поставленной задачи в отношении всех детей класса, учитывая, что в нем обучается двое детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, передвигающиеся на инвалидных колясках.

Формат: составление заключения по анализу содержания учебника и подготовка презентации предлагаемого дидактического инструментария.

Компетентностный подход сегодня рассматривается как основа определения содержания специального образования. Среди ключевых компетенций в специальном образовании Т.В. Лисовская, выделяет:

- ценностно-смысловую (формирование ценностных ориентиров ученика, его способности видеть и понимать окружающий мир, умения принимать решения, осознавать смысл своих действий);
- коммуникативную (знание языка (языков) и умение пользоваться им (ими) в группе в связи с исполнением различных социальных ролей (подчиненного и руководителя, члена семьи и т. д.);

Репозиторий ВГУ

• социально-личностную, которая обеспечивает физическое и духовное саморазвитие (способы деятельности, позволяющие развивать необходимые современному человеку личностные качества).

Формирование ключевых компетенций, обеспечивающих социализацию личности, является образовательным результатом инклюзивного образования.

Источник: *Лисовская, Т.В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т.В.Лисовская // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 51 – 56.*

Упражнения [165, с. 54-61]

Упражнение «Пять приоритетов»

Цель: показать значимость объединения усилий и установления партнерских отношений участников инклюзивного образовательного пространства.

Необходимые материалы: листы формата А1 по числу групп, листы формата А4, ручки, маркеры, флип-чарт (доска).

Преподаватель предлагает студентам распределиться на две подгруппы (группа родителей и группа педагогов). Каждой подгруппе предлагается определить пять приоритетных позиций для детей, выстроив их от наиболее к наименее значимой: позиция №1 – самая значимая, а позиция № 5 – наименее значимая из всех предложенных. Затем следует обменяться выдвинутыми предложениями и обсудить их. Во время обсуждения важно определить, что каждая сторона должна сделать, чтобы удовлетворить потребности друг друга. В итоге намечается план взаимодействия педагогов и родителей, т.е. очевидным становится необходимость объединения усилий социального и образовательного сообщества в обеспечении качества инклюзивного образования, организация поддержки каждого его участника.

Упражнение «Партнер»

Цель: показать степень ответственности за другого человека и вероятность ошибочности принимаемых решений при попытках без его участия решать вопросы его взаимодействия, общения, образования, жизни.

Преподаватель предлагает двум студентам группы войти в круг. Один из них садится на стул, второй становится за спиной сидящего Преподаватель сообщает, что сидящий – человек с инвалидностью и предлагает стоящему говорить от лица сидящего, называя себя именем партнера и отвечая на вопросы членов группы от имени партнера.

Репозиторий ВГУ

Примерный перечень вопросов:

Какие качества в людях вам наиболее импонируют? Что вы считаете в людях неприемлемым? Чего бы вы хотели достичь в жизни? Есть ли у вас заветное желание? Какое оно? Есть ли человек, который оказал влияние на вашу жизнь? и др.

Вопросы для обсуждения:

для сидящего на стуле: Что вы чувствовали, когда на вопросы, обращенные к вам или касающиеся вас, отвечал другой человек? Насколько точными (совпадающими с вашим мнением) были ответы? Что было совершенно неверно?

для всех студентов: Что вы чувствовали, когда на ваши вопросы, обращенные к одному человеку, отвечал другой человек? Насколько можно доверять таким ответам? Чему учит это упражнение?

Лото «Сегрегация, интеграция, инклюзия»

Цель: показать черты сходства и различия моделей специального образования, интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования

Необходимые материалы: изображения трех школ: «специальной школы», «школы, на базе которой функционируют специальные классы и классы интегрированного обучения и воспитания», «инклюзивной школы», карточки, на которых сформулированы характеристики различных видов образования, например: обучаются дети с однородным типом нарушения; обучаются все дети без исключения; философско-методологической основой является социально-конструктивистский подход; философско-методологической основой является концепция нормализации; ребенок должен соответствовать требованиям школы и т.д.

Преподаватель предлагает распределиться на три подгруппы. Каждая подгруппа представляет одну из моделей образования: специальное образование, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование. Каждой подгруппе следует выбрать «свои» карточки, т.е. карточки, на которых определены характеристики каждой образовательной модели, составить портрет своего учреждения образования и провести презентацию этого портрета.

Вопросы для обсуждения: Какие общие черты характеризуют все модели образования?

В чем принципиальные отличия инклюзивного учреждения образования от учреждений специального образования и учреждений образования, на базе которых организовано интегрированное обучение и воспитание? Какие дополнительные условия следует создать для обеспечения эффективности образовательной инклюзии?

Репозиторий ВГУ

Упражнение «Ремни моих сапог» («By my Bootstraps»)

Цель: продемонстрировать, что в обществе не существует равенства возможностей; провести анализ соотношения личных возможностей с возможностями других членов группы; расширить рамки распознавания дискриминации в обществе.

Все студенты становятся в ряд и держатся за руки. Они стоят в середине помещения напротив стены, которой должны достичь в конце упражнения.

Ведущий зачитывает вопрос из своего списка и просит каждого из участников в соответствии с ответом («да» или «нет») сделать шаг вперед или назад или остаться на месте. При этом группа должна пытаться держаться за руки настолько долго, насколько это возможно. Шаги следует делать обязательно.

После того как заданы все вопросы, участники будут стоять в помещении в виде неравной цепи (возможно, с «разрывами»). В этот момент ведущий даёт указание, что выигрывает тот, кто первым достигнет стены напротив. По его сигналу участники должны добежать до стены и коснуться её. При этом впереди стоящие, конечно, имеют большие шансы. Затем проводится подробный анализ упражнения в общем рефлексивном круге.

Примерный перечень вопросов-суждений:

1. Я буду работать учителем в школе.
2. Я всегда учился (учился) на «отлично».
3. Моя профессия – моя детская мечта.
4. У меня карие глаза.
5. У меня есть опыт работы с «особыми» детьми.
6. Я много читаю психолого-педагогической литературы.
7. Я знаю об инклюзивном образовании достаточно, чтобы успешно работать.
8. Мой рост выше 165 см.
9. Я староста группы.
10. Я знаю правила обращения с инвалидами.
11. У меня трое детей.
12. Я владею методикой иппотерапии.
13. Я предпочитаю классический стиль одежды.
14. Я не ем мясные продукты.

Вопросы для обсуждения: Какие чувства вы испытывали в ходе упражнения? Чему оно вас научило? Какие новые мысли, касающиеся инклюзивного образования, у вас возникли после упражнения?

Упражнение «Мое предположение»

Цель: показать ошибочность решений, принимаемых на основе субъективных предположений.

Необходимые материалы: листы бумаги формата А4, ручки.

Репозиторий ВГУ

Ведущий просит участников разбиться по парам таким образом, чтобы в каждой паре оказались члены группы наименьшим образом знакомые друг с другом.

Инструкция: не задавая ни одного вопроса, глядя в глаза друг другу, попробуйте выстроить следующие предположения и записать на листах бумаги:

цвет, который предпочитает мой партнер;
любимое блюдо моего партнера;
любимый фильм (жанр фильма) моего партнера;
любимый учебный предмет в школе моего партнера;
страна, в которую мечтает поехать мой партнер;
книга, которую мечтает прочесть мой партнер;
хобби моего партнера.

Затем обменяйтесь информацией в парах и уточните, насколько точными оказались предположения по отношению друг к другу.

Вопросы для обсуждения: Есть ли пары, в которых все предположения совпали? Есть ли пары, в которых все предположения не совпали? Какие предположения оказались точными? Какие ошибочными? Почему? Каким образом вы выстраивали ваши предположения? Как мы поступаем, когда пытаемся предположить, что необходимо в образовании ребенку с ОПФР?

Вывод-обобщение: предположения в отношении других людей, выстроенные на основе собственного опыта, часто бывают ошибочными. Поэтому, обсуждая и решая задачи, связанные с обучением «особых» детей и людей, следует привлекать их, обсуждая с ними их потребности, желания, возможности.

Упражнение «Круги дружбы»

Цель: расширить представления о преимуществах инклюзивного образования в интеграции инвалида в социальное сообщество; сформировать понимание рисков отказа от внедрения инклюзивного образования и рисков внедрения его по формальным основаниям.

У каждого человека есть свой микромир социальных связей, общения, социальных контактов. Отобразим его в виде кругов. Итак, в центре листа нарисуйте круг. Это будет круг №1. Это круг, объединяющий наиболее близких Вам людей: людей, которым Вы можете доверить все самые сокровенные мечты, желания, планы. Впишите в Ваш круг этих людей, обозначая, например, первыми буквами их имен. Нарисуйте следующий круг таким образом, чтобы круг №1 оказался в его центре. Это круг №2. Этот круг включает тоже очень близких Вам людей, с которыми Вы вместе проводите праздники, встречи, Дни рождения, любите отдыхать. Впишите этих людей. Нарисуйте следующий круг (круг №3), поместив предыдущие круги в центре. Этот круг объединяет тех людей из Вашего окружения, с которыми Вас объединяет эпизодическое занятие (посещение бани, бассейна, фитнеса, спортивной секции и т.д.). И последний, круг №4, вмещает все круги и объединяет людей, которые оказывают Вам платные услуги (парикмахер, слесарь-сантехник, слесарь авторемонтник, массажист, стоматолог и др.). Итак, все эти люди – это Ваше социальное окружение.

Репозиторий ВГУ

А теперь зачеркните круги № 2 и № 3. Кто теперь составляет Ваше окружение? Что Вы чувствуете? Какие эмоции у вас вызывает такая ситуация? Это то, что чувствует инвалид, который в силу ряда обстоятельств не социализирован и не интегрирован в социальную среду (учится на дому, не выходит за пределы квартиры и т.д.).

Упражнение «Педагогический контракт»

Цель: закрепление гуманистических педагогических установок, осознание стратегических целей инклюзивного образования, развитие профессиональной ориентации участников на создание доступной образовательной среды, развитие умения работать в режиме диалога, актуализация процесса идентификации.

Необходимые материалы: ручки, бумага.

Процедура. Участники разбиваются на подгруппы, состоящие из трех человек. Один из участников подгруппы «остается сам собой», то есть педагогом (с полномочиями директора учебного заведения); другой принимает на себя роль ребенка, который собирается стать учеником этого педагога в этом учебном заведении; третий – роль родителя ребенка.

Между педагогом, «учеником» и «родителем» заключается трехсторонний письменный контракт по поводу получения ребенком образования у данного учителя в данном учебном заведении, В этом контракте должны быть зафиксированы права, обязанности, обязательства, гарантии, ожидания и т.п. всех трех заинтересованных сторон – всех основных участников образовательного процесса. После согласования контракт подписывается всеми сторонами.

Упражнение завершается общим обсуждением в кругу подписанных договоров. Группа составляет Проект «типового» договора между субъектами образовательного процесса, используя наиболее ценные, всеми принимаемые пункты из представленных договоров.

Упражнение «Ассоциативный ряд»

Подобрать комплекс ассоциативных образов инклюзивной образовательной среды.

Необходимо настроиться на свое субъективное восприятие данной образовательной среды и зафиксировать первые «приходящие в голову» ответы на следующие вопросы:

1) Чем пахнет в данной образовательной среде?

2) Какого цвета эта образовательная среда?

3) С каким материалом и какой фактурой ассоциируется эта образовательная среда?

Целесообразно также нарисовать картинку, символизирующую данную образовательную среду и дать ей название.

Подобные ассоциации носят субъективный характер и в принципе не могут быть «правильными» или «неправильными».

Репозиторий ВГУ

Игры и упражнения для проведения тренингов в студенческой группе

Литература:

1. Бука, Т.Л. Психологический тренинг: учеб. пособие / Т.Л. Бука, М.Л. Митрофанова. – Минск : Веды, 2004. - 136 с.

2. Знакомство [Электронный ресурс] // Твой взгляд. – Режим доступа: www.your-mind.ru/znakomstvo/page Дата доступа: 09.08.2016.

3. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Коллегиум, 1992. – 167 с.

4. Грецов, А.Г. Лучшие упражнения для сплочения команды / А.Г. Грецов. – СПб : С.-Петерб. НИИ физической культуры, 2006. – 44 с.

Упражнение «Аллитерация имени»

Цель: знакомство участников группы.

Ход упражнения. Участники по очереди называют своё имя с каким-нибудь прилагательным, начинающимся на первую букву имени. Следующий по кругу должен назвать предыдущих, затем себя; таким образом, каждый участник должен будет называть всё больше имён с прилагательными, это облегчит запоминание и несколько разрядит обстановку. Пример: 1) Сергей строгий...; 2) Сергей строгий, Петр прилежный...; 3) Сергей строгий, Петр прилежный, Наташа независимая и т. д. [1].

Упражнение «Поздороваться за руку с максимальным количеством людей»

Цель: снятие напряжения через движения, организация игрового взаимодействия.

Ход упражнения. Каждый должен за определенное время (1–3 мин) успеть поздороваться за руку с максимальным количеством людей. Внимание участников фиксируется на том, что руку надо пожимать доброжелательно, глядя в глаза человека Вариант: обязательно называть свое имя. Можно оговорить то, что необходимо подсчитать количество людей, с которыми ты поздоровался. По завершении упражнения ведущий спрашивает: «Кто поздоровался больше, чем с 10 людьми? А больше чем с 20?» Выявляются несколько лучших [1].

Упражнение «Интервью»

Цель: знакомство участников группы.

Ход упражнения. Участники разбиваются по парам. Задача – познакомиться друг с другом, поочерёдно исполняя роль интервьюера. Вы можете спрашивать друг у друга о том, что считаете возможным, интересным и необходимым для знакомства. В течение 10 минут интервью берёт один человек, затем участники меняются ролями. По окончании беседы происходит представление всем друг друга. Примерный перечень вопросов мо-

Репозиторий ВГУ

жет быть таким: 1) Твое имя; 2) Любимый цвет; 3) Любимая пора года; 4) Любимое имя: мужское, женское; 5) Что ты больше всего ценишь/не ценишь в других людях? 6) Чего ты больше всего боишься? 7) Чем тебя легко огорчить? 8) Чем тебя легче всего обрадовать? 9) Чем ты любишь заниматься, когда остаёшься один?

Упражнение «Взаимные презентации»

Цель: знакомство, снятие первичного напряжения.

Инструкция. «Прежде чем начать работу, давайте познакомимся. Сейчас группа делится по парам. Задача каждого – представить своего коллегу группе. Для этого у каждой пары будет 6 минут (по 3 минуты на каждого человека) для того, чтобы получить необходимую информацию о партнёре. В итоге у каждого будет 1–1,5 минуты на представление своего партнёра группе. Итак, начнем».

Если участникам сложно определить, что именно рассказывать, тренер может дать перечень вопросов, которые записываются на флип-чарте: 1) Имя, фамилия; 2) Возраст (по желанию); 3) Откуда родом; 4) Где провели детство; 5) Вспомните детскую мечту, кем хотели стать; 6) Ваше хобби; 7) Есть ли домашние животные; 8) Самое тяжёлое в работе; 9) Самое лёгкое в работе; 10) Какие качества мне хотелось бы развить; 11) Ожидания от сегодняшнего тренинга («Как вы думаете, что вас ожидает в течение сегодняшнего дня? О чём бы вы хотели узнать на тренинге?»). По истечении отведённого времени все участники возвращаются в круг. Партнёр из пары должен презентовать своего партнёра.

Упражнение «Игра в лото»

Цель: разогрев группы, собравшейся на тренинг, знакомство участников.

Необходимые материалы. Каждый участник тренинга получает таблицу, расчерченную на листе бумаги формата А4, в каждой клеточке таблицы написана какая-то информация о человеке.

Ход упражнения. Каждый участник получает таблицу. Тренер объясняет правила игры. Участникам нужно вписать в клетки имена людей, характеристики которых соответствуют написанным утверждениям, при этом нельзя дважды указывать имя одного и того же человека. Каждому игроку необходимо заполнить пять клеток в ряд по вертикали, горизонтали и диагонали. Игра начинается по сигналу тренера, через 5 минут останавливается и подводятся итоги. *Примерный список утверждений для знакомства группы:*1) Самый младший ребенок в семье; 2) Любит джаз; 3) Любит апельсины; 4) Одет в синее; 5) Носит длинные волосы; 6) Носит очки; 7) Имеет одну сестру; 8) Одет в белое; 9) Одет в джинсы; 10) Одет в костюм; 11) Любит жареную картошку; 12) Имеет двух братьев; 13) Ни разу не летал на самолёте; 14) Его имя начинается с Н; 15) Любит читать; 16) Имеет рыжие волосы [2].

Репозиторий БГУ

Упражнение «Объединение»

Цель: снятие излишнего эмоционального напряжения в группе, создание благоприятных условий для работы группы, сплочение участников тренинга.

Ход упражнения. Участники свободно разбредаются по комнате.

Инструкция: «Найдите друг друга те, у кого одинаковый цвет глаз»; варианты: «Те, у кого день рождения летом», «Те, в чьём имени пять букв» и т. д.». Возможны другие варианты для объединения участников [1].

Упражнение «Внимание»

Цель: снятие напряжения через движение, организация игрового взаимодействия.

Инструкция. «Всем участникам игры предлагается выполнить одну и ту же простейшую задачу. Любыми средствами, не прибегая, конечно, к физическим воздействиям и местным катастрофам, постарайтесь привлечь к себе внимание окружающих. Задача усложняется тем, что одновременно её стараются выполнить все участники игры. Определите, кому это удалось и за счёт каких средств. Все участники игры пытаются обратить на себя внимание как можно большего числа играющих». В заключении подсчитывается, кто привлёк внимание большего числа участников игры [1].

Упражнение «Кем я хотел быть»

Цель: самопознание и самопринятие, знакомство участников группы.

Ход упражнения. Каждому участнику в течение 3-х минут предлагается написать на карточке, кем он хотел быть в детстве и почему. Затем анонимные карточки сдаются ведущему, который их перемешивает и вновь раздаёт участникам в случайном порядке. Каждый участник должен зачитать написанное, предположить, кто автор карточки. После этого истинный автор отвечает, изменилось ли его мнение сейчас, когда он встал взрослее. Если изменилось, то почему? Остальные участники внимательно слушают, задают вопросы [1].

Упражнение «Бумажка нужна?»

Цель: знакомство участников группы.

Ход упражнения. Сидящие за столом игроки передают по кругу рулон бумаги. Каждый игрок отрывает столько клочков, сколько он хочет, чем больше, тем лучше. Когда у каждого гостя окажется стопка клочков, ведущий объявляет правила игры: каждый игрок должен рассказать о себе столько фактов, сколько у него оторванных клочков [3].

Упражнение «Измерим друг друга»

Цель: снятие напряжения через движение, организация игрового взаимодействия.

Репозиторий ВГУ

Ход упражнения. Микрогруппы выстраиваются в ряд по следующим критериям: 1) по количеству братьев и сестёр у каждого; 2) числу видимых пуговиц на одежде; 3) ширине улыбки; 4) размеру обуви; 5) длине волос; 6) длине большого пальца руки (от второго сустава до кончика пальца); 7) росту (ноги на полу, руки вытянуты вверх); 8) наиболее дальнему путешествию, предпринятому участниками.

Поделите участников на две команды по 10–12 человек.

Объясните правила: например, команды должны встать так, чтобы имеющие наибольшее количество братьев и сестёр стояли впереди, а обладатели наименьшего количества – позади.

Когда команда решит, что стоит правильно, её участники должны встать руки по швам и крикнуть: «Сделано»! Прежде чем вы объявите новый критерий построения, дайте построиться оставшейся команде. Проверьте, действительно ли первая команда построилась правильно [3].

Тренинговые упражнения по сплочению группы

Упражнение «Прорвись в круг»

Цель: объединение участников группы для совместного решения поставленных задач, приобретение умения выражать симпатии и уважение друг к другу.

Ход упражнения. Члены группы берутся за руки и образуют замкнутый круг. Ведущий предварительно, по итогам прошедших занятий, определяет для себя, кто из членов группы чувствует себя менее включенным в группу, и предлагает ему первым приступить к исполнению упражнения, т. е. прорвать круг и проникнуть в него. То же самое может проделать каждый участник [1].

Упражнение «Печатная машинка»

Цель: создание атмосферы открытости, групповой сплочённости.

Ход упражнения. Участникам загадывается слово или фраза. Буквы, составляющие текст, распределяются между членами группы. Затем фраза должна быть произнесена как можно быстрее, причём каждый называет свою букву, а в промежутках между словами все хлопают в ладоши [1].

Упражнение «Посылка»

Цель: объединение участников группы для совместного решения поставленных задач.

Ход упражнения. Участники сидят в кругу, близко друг к другу. Руки держат на коленях соседей. Один из участников «отправляет посылку», легко хлопнув по ноге одного из соседей. Сигнал должен быть передан как можно скорее и вернуться по кругу к своему автору. Возможны варианты сигналов (различное количество или виды движений) [1].

Репозиторий ВГУ

Упражнение «Живой круг»

Цель: развитие навыков координации совместных действий, сплочение группы.

Ход упражнения. Участники закрывают глаза и начинают хаотично перемещаться по помещению, издавая при этом гудение, как потревоженные пчёлы (что позволяет избежать разговоров, могущих создать помехи в выполнении упражнения). По условному сигналу ведущего (хлопок, свист и т. п.) все останавливаются в тех положениях, где их застал сигнал, после чего пытаются встать в круг, не открывая глаз и не разговаривая, можно только трогать друг друга руками. Когда все занимают свои места и останавливаются, ведущий подаёт повторный условный сигнал, по которому участники открывают глаза. Как правило, построить идеально ровный круг не удаётся, вместо него получается какая-нибудь другая фигура, форму которой целесообразно нарисовать на бумаге и показывать участникам при обсуждении [4].

Упражнение «Встанем в строй»

Цель: тренировка умения находить взаимопонимание в затруднённых условиях, при ограниченности доступных средств общения; демонстрация возможности адекватного обмена довольно сложной информацией даже без использования слов.

Ход упражнения. Участникам предлагается хаотично передвигаться по помещению, а потом, по команде ведущего, поочерёдно встать в строй по каждому из следующих признаков вариантов: росту, дню и месяцу рождения, удалённости места жительства от места прохождения тренинга.

Разговаривать или переписываться при этом нельзя, можно общаться только с помощью мимики или жестов. Во 2-м и 3-м вариантах участники по окончании построения поочерёдно озвучивают свои дни рождения или места проживания, при этом происходит проверка верности выполнения упражнения [4].

Упражнение «Передача движений»

Цель: развитие чувствительности, восприимчивости к действиям других.

Ход упражнения. Участники встают в круг в затылок друг другу, чтобы расстояние между ними было 30–40 см, и закрывают глаза. Водящий начинает совершать какое-либо движение, аккуратно касаясь при этом руками спины, плеч, головы или шеи стоящего впереди участника (массирует ему плечи, постукивает пальцами вдоль позвоночника и т. д.). Тот делает такое же движение, касаясь следующего, и т. д., пока движение не прошло полный круг. После этого водящим становится следующий участник, «пускающий» по кругу очередное движение. Когда в роли водящих уже побывала половина участников, ведущий даёт команду повернуться

Репозиторий ВГУ

кругом, и оставшиеся водящие передают движения в обратном направлении. Для выполнения этого упражнения лучше расставить участников таким образом, чтобы чередовались юноши и девушки [4].

Упражнение «Пожелания»

Цель: усиление групповой сплоченности и создание атмосферы открытости.

Ход упражнения. Члены группы высказывают пожелание друг другу на день. Оно должно быть коротким, предпочительнее – в одно слово. Проговаривая пожелание, участник бросает мяч тому, кому оно адресовано. Последний, в свою очередь, бросает его следующему, высказывая пожелания на сегодняшний день. Мяч должен побывать у всех участников тренинга [4].

Упражнение «Комплименты»

Цель: знакомство, сплочение группы.

Ход упражнения. Мяч перекидывается как в предыдущей игре, но необходимо не поздороваться, а сказать тому, кому вы кидаете мяч, комплимент. И опять-таки, в какой-то момент перекидывания мяча тренер даёт дополнительную инструкцию: «Постарайтесь, чтобы каждый из нас получил хотя бы один комплимент».

Задания для самостоятельной работы

Подберите упражнения, которые вы сможете использовать в своей педагогической работе с детьми с целью формирования взаимопонимания, сплоченности коллектива детей.

Репозиторий ВГУ

БЛОК КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Исторический аспект образовательной интеграции в национальных системах образования разных стран.
2. Задачи и условия успешной реализации образовательной интеграции.
3. Основная идея и принцип интегративной педагогики.
4. Преимущества и недостатки идеи интеграции.
5. Формы интегрированного обучения и воспитания.
6. Особенности организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания.
7. Организация образовательной среды для детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания.
8. Показатели сформированности различных компетенций детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания.
9. Механизмы обеспечения качества интегрированного обучения и воспитания.
10. Исторические аспекты и опыт организации и внедрения практики инклюзивного образования за рубежом.
11. Сравнительная характеристика инклюзивного образования, специального образования и интегрированного обучения и воспитания.
12. Методологические основы инклюзивного образования.
13. Международные и белорусские нормативно-правовые акты, касающиеся вопросов обучения детей с ОПФР.
14. Базовые принципы и ценности инклюзивного образования.
15. Основные барьеры в образовании детей с ОПФР.
16. Возможности (преимущества) инклюзивного образования для детей с ОПФР.
17. Белорусский опыт инклюзии.
18. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в условиях инклюзивного образования.
19. Требования, предъявляемые к компетенциям и профессиональным качествам педагогов, работающих с детьми с ОПФР в условиях образовательной инклюзии.
20. Перспективы и ограничения реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь: риски реализации и риски нереализации инклюзивного образования.

Репозиторий ВГУ

21. Факторы, влияющие на распространение практики инклюзивного образования.
22. Характеристика инклюзивного учреждения образования.
23. Понятие индикаторов инклюзивности образовательного пространства.
24. Оценка образовательных результатов в условиях инклюзивного образования.
25. Индивидуальная образовательная программа и индивидуальный образовательный план в условиях инклюзивного образования.
26. Альтернативные системы и средства коммуникации в общения с детьми с ОПФР.
27. Организация работы педагога с родителями в условиях инклюзивного образования.
28. Технологии психолого-педагогического сопровождения родителей ребенка с ОПФР в инклюзивном образовательном пространстве.
29. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.
30. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха.
31. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.
32. Психолого-педагогическая характеристика детей с РДА.
33. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
34. Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальной недостаточностью.
35. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями эмоционального развития
36. Особые образовательные потребности (ООП) детей с нарушениями слуха.
37. ООП детей с нарушениями зрения.
38. ООП детей с нарушениями речи.
39. ООП детей с РДА.
40. ООП детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
41. ООП детей с интеллектуальной недостаточностью.

Репозиторий ВГУ

Примерная тематика проектных работ

1. Обучение и воспитание детей с ОПФР: от сегрегации к инклюзии.
2. Социокультурные основы обучения и воспитания детей с ОПФР. Философия независимой жизни.
3. Новая терминология по отношению к лицам с особенностями в развитии.
4. Международные и белорусские нормативно-правовые акты, касающиеся вопросов обучения детей с ОПФР.
5. Государственная политика в сфере специального образования. Цели специального образования.
6. Система специального образования: структура, формы, принципы, критерии качества.
7. Интегрированное обучение и воспитание в Республике Беларусь.
8. Содержание работы общеобразовательного учреждения при организации интегрированного обучения и воспитания.
9. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР, обучающихся в условиях интегрированного обучения и воспитания.
10. Готовность к интеграции и сформированность компетенций детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания.
11. Классификации детей с ОПФР.
12. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха.
13. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.
14. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
15. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.
16. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).
17. Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальной недостаточностью.
18. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями эмоционального развития.
19. Психолого-педагогическая характеристика детей с РДА.
20. Социальный этикет как норма социального взаимодействия с людьми, имеющими особенностями психофизического развития.
21. Сущность и реализация идеи независимого образа жизни для людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.
22. Понятие инвалидности. Медицинская и социальная модели понимания инвалидности: сравнительная характеристика.
23. Правовые основы инклюзивного образования: международные и государственные правовые акты.
24. Инклюзивное образование: сущность, опыт, риски.

Репозиторий ВГУ

25. Ценности и принципы инклюзивного образования.
26. Индикаторы инклюзивного образования.
27. Дети с особыми образовательными потребностями (ООП) в инклюзивном образовательном пространстве.
28. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в условиях инклюзивного образования.
29. Требования, предъявляемые к компетенциям и профессиональным качествам педагогов, работающих с детьми с ОПФР в условиях образовательной инклюзии.
30. Перспективы и ограничения реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь: риски реализации и риски нереализации инклюзивного образования.
31. Факторы, влияющие на распространение практики инклюзивного образования.
32. Характеристика инклюзивного учреждения образования.
33. Педагогические технологии и стратегии в инклюзивном образовании.
34. Партнерство педагогов, родителей, специалистов в инклюзивном образовании.
35. Барьеры и их устранение.
36. Образовательные и средовые ресурсы в инклюзивном образовании.
37. Зонирование образовательной среды учреждения образования и прилегающих территорий.
38. Специальные условия каждой категории детей с ОПФР с учетом их особых образовательных потребностей (ООП).
39. Сравнительная характеристика инклюзивного образования, специального образования и интегрированного обучения и воспитания.
40. Альтернативные системы и средства коммуникации в общения с детьми с ОПФР.
41. Оценка образовательных результатов в условиях инклюзивного образования.
42. Индивидуальная образовательная программа и индивидуальный образовательный план в условиях инклюзивного образования.
43. Организация работы педагога с родителями в условиях инклюзивного образования.
44. Технологии психолого-педагогического сопровождения родителей ребенка с ОПФР в инклюзивном образовательном пространстве.

Показатели оценки проектов

– актуальность представленного проекта;
– новизна (оригинальность) проектной идеи;
– эффективность проекта;
– полнота структуры проекта: анализ образовательной ситуации, развернутая концепция проекта (проектная идея, описание проблем,

Репозиторий ВГУ

постановка целей, формирование задач), содержательная и организационная модель образовательной системы или ее фрагмента, план реализации проекта с ресурсным обеспечением;

– степень проработанности структурных элементов проекта: полнота, углубленность, конкретность и т.д.;

– согласованность структурных частей проекта;

– реалистичность проекта: соответствие идеи, целей и задач проекта реальной образовательной ситуации, уровень обеспеченности проекта разного рода ресурсами, выявленность источников дополнительных ресурсов;

– реализуемость проекта: наличие, вовлеченность и согласованность действий других субъектов образовательной ситуации с действиями автора проекта при его реализации (характер организационно-деятельностного ресурса).

Репозиторий ВГУ

ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЙ БЛОК

Литература

Основная литература

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Аксенова, Л. И. Маленькие ступеньки, ведущие в большую жизнь / Л. И.Аксенова // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 36–43.
3. Амасьянц, Р.А. Интеллектуальные нарушения. Учебное пособие / Р.А. Амасьянц, Э.А. Амасьянц. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.
4. Амонашвили, Ш. Основы гуманной педагогики /Ш. Амонашвили. – М.: Амрита, 2012. – 654 с.
5. Баенская, Е. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) /Е. Баенская. – М.: Теревинф, 2009. – 112 с.
6. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика / С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 212 с.
7. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Генезис, 2000. – 298 с.
8. Бобла, И.М. История становления и развития специального образования детей с особенностями психофизического развития в Беларуси: пособие / И.М. Бобла, И.Ю. Макавчик. – Минск: БГПУ, 2010. – 180 с.
9. Бородина, В. А. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности в области социализации детей с особыми образовательными потребностями / В. А. Бородина // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 87–93.
10. Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие/ Т. Бут, М. Эйнскоу / под ред. М. Ваганова; пер. с англ. И. Аникеев. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 123 с.
11. Варенова, Т. В.Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т.В. Варенова. – 2-е изд., доп. – Минск : Асар, 2007. – 320 с.
12. Введенский, В.Н. Ключевые компетентности педагога в системе повышения квалификации /В.Н. Введенский "[Электронный ресурс] // Режим доступа: http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitie/p9_k002.doc. – Дата доступа: 01.09.2014.
13. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

Репозиторий ВГУ

14. Волосовец, Т. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Т.Волосовец, Е. Кутепова. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
15. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : В 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии; под ред. Т.А. Власовой / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
16. Газман, О. С. Педагогическая поддержка в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования. – 1995. – № 3. – С. 12–16.
17. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич. – Мн.: БГПУ, 2006. – 98 с.
18. Гилевич, И.М. К проблеме интеграции (программа подготовки учителей массовых школ к работе с детьми с нарушенным слухом) / И.М. Гилевич, Л.И. Тигранова//Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 44-51.
19. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении /В.В. Гладкая. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 112 с.
20. Гордеев, В.И. В.И. Методы исследования развития ребенка: качество жизни (QOL) – новый инструмент оценки развития детей / И. Гордеев, Ю.С. Александрович. – СПб.: Речь, 2001. – 200 с.
21. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы. – Режим доступа: www.edu.gov.by/doc-3997093 – Дата доступа 03.09.2016.
22. Данилова, Л.А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития / Л.А. Данилова. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 144 с.
23. Дементьева, Е. Г. Модель работы с семьёй умственно отсталого дошкольника по совершенствованию внутрисемейного взаимодействия в рамках коррекционно-педагогической деятельности / Е. Г. Дементьева // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 3. – С. 71-74.
24. Денискина, В. З. Взаимосвязь дошкольного и начального образования детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Обучение и воспитание детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5. – С. 15-18.
25. Денискина, В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. – С.17-24.
26. Дети – сироты: консультирование и диагностика развития: под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис. – М., 1998. – 336 с.
27. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия / сост. Н. Д. Соколова, Л.В. Калинникова. – М.: Гном и Д, 2001. – 448 с.
28. Дети с отклонениями в развитии: метод.пособие для педагогов, воспитателей массовых, спец. учреждений и родителей / сост. П. Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997. – 126 с.

Репозиторий ВГУ

29. Дефектологический словарь : в 2 т. / под ред. В. Гудониса, Б. П. Пузанова. – М. : Изд-во Москов. соц.-психолог. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2007. – 736 с.
30. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.
31. Драйден, Г. Революция в обучении / Г. Драйден, Д.Вое / пер. с англ. - М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.
32. Дробинская, А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей / А. О. Дробинская. – М.: Школа–Пресс, 2001. – 144 с.
33. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование / СОРАО, ИПК. – Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
34. Егорова, Т.В. Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями :дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Егорова. – Саратов : СГПУ, 2000. – 172 л.
35. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 208 с.
36. Жаворонков, Р. Реализация права детей-инвалидов на образование (европейская практика и российский опыт) / Р. Жаворонков // Человек и труд. – 2005. – № 9. – С. 22-28.
37. Жилина, Н. Н. Психологическое сопровождение социально-педагогической поддержки личности ребёнка / Н. Н. Жилина // Дополнительное образование. – 2000. – № 1. – С. 14–15.
38. Заваденко, Н.Н.Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 112 с.
39. Закон Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» от 4 января 2014 г. зарегистр. в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 15 января 2014 г. № 2/2124 [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа http//www.pravo.by. – Дата доступа: 13.08.2016.
40. Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» – Режим доступа: kodeksy-by.com/zakon_rb_o_pravah_rebenka.htm– Дата доступа 03.08.2016.
41. Закон Республики Беларусь от 23 июля 2008 г. № 422-З О предупреждении инвалидности и реабилитации инвалидов. Изменения и дополнения: Закон Республики Беларусь от 17 июля 2009 г. № 48-З (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2009 г., № 173, 2/1600)
42. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х.С. Замский. – М.: НПО Образование, 1995. –400 с.

Репозиторий ВГУ

43. Зачесова, Е.И. Компетентностный подход в образовании /Е.И. Зачесова. – Режим доступа: url:http://www.ug.ru/issues/?action=topic&toid=6639&i_id=69. – Дата доступа 03.08.2016.
44. Змушко, А.М. Инклюзивное образование в системе Республики Беларусь / А.М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. – 2014. – №5. – С.9-19.
45. Змушко, А. М. От интегрированного обучения – к инклюзивному образованию: ключевые проблемы и задачи : новые педагогические подходы к работе с «особыми» детьми / А. М. Змушко // Народная асвета. – 2013. – № 1. – С. 18-23.
46. Змушко, А. М.На пути к инклюзивному образованию / А. М. Змушко // Спец. адукацыя. – 2009. – № 1. – С. 49-54.
47. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ /М.С. Староверова [и др.]; под ред. М.С. Староверовой. – М.: Владос, 2011. – 166 с.
48. Инклюзивное образование. – М. : Школ.кн., 2010. – Вып. 1. – 272 с.
49. Инклюзивное образование: путь в будущее: материалы третьего регионального семинара «Сообщества практики» в СНГ по вопросам развития содержания общего среднего образования. — Минск: Четыре четверти, 2007. — 190 с.
50. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – 208 с.
51. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж. ; под ред. Т.В. Марченко, В. В, Митрофаненко, В. С. Ткаченко; пер.с англ. Ю. И. Мельник. – ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.
52. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / авт.-сост. И.В. Возняк, Л.В. Годовникова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 87 с.
53. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. - Волгоград: Учитель, 2012. - 147 с.
54. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. –157 с.
55. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков в учебном плане подготовки учебной дисциплины «Теория и практика специального образования».: руководство / Д.Н. Исаев. – СПБ.: Речь, 2003.
56. Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает понятие, и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? / Г. Иттерстад //Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41-49.
57. Кашлев, С.С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса: учеб.пособие. В 3 ч. Ч. 2 /С.С. Кашлев. – Минск :Зорны верасень, 2008. – 208 с. (Педагогика, обращённая в завтра) – 130 с.
58. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ. – 352 с.

Репозиторий ВГУ

59. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ohchr.org/Documents/.../CRPD_TrainingGuide_PTS19_RU.pdf. – Дата доступа: 21.08.2016.
60. Коноплёва, А. Н. Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: моногр. / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская. – Минск : НИО, 2003. – 232 с.
61. Коноплева, А. Н.Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В.Лисовская // Спецыяльная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3-10.
62. Коноплева, А. Н. Актуальные проблемы повышения качества специального образования / А. Н. Коноплева // Дэфекталогія. – 2002.– Вып. 3. – С.17-23.
63. Коноплева, А. Н. Методологические аспекты образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева // Дэфекталогія. – 2005. – № 1. – С.24-26.
64. Коноплева, А. Н. Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь / А. Н. Коноплева // Дэфекталогія. – 2005. – № 1. – С. 23-27.
65. Коноплева, А. Н. Проблемы интегрированного обучения / А. Н. Коноплева // Дэфекталогія. – 1998. – № 1. – С. 17-21.
66. Коноплева, А. Н. Теория и практика интегрированного обучения / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская // Дэфекталогія. – 2001. – № 2. – С. 25-28.
67. Коноплева, А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, В.Ч.Хвойницкая // Дэфекталогія. – 2004. – № 4. – С. 3–11.
68. Конституция Республики Беларусь – Режим доступа: www.pravo.by/main.aspx?guid=14551 – Дата доступа 03.08.2016.
69. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2015. – № 18 (верасень). – С. 3–17.
70. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. – М.: Академический Проект, 2006. – 320 с.
71. Коррекционная педагогика / под.ред. В. Кукушин. – М.: МарТ, 2002. – 304 с.
72. Коррекционно-образовательные технологии: Пособие для педагогов / А.Н. Коноплева, Е.М. Калинина и др.; науч. ред. А.Н. Коноплева. – Мн.: НИО, 2004. – 141 с.
73. Коррекционная педагогика в начальном образовании; под ред Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 315 с.

Репозиторий ВГУ

74. КСО – коллективный способ обучения В.К. Дьяченко Festival.1september.ru/articles/595423/ - Дата доступа 03.04.2014.
75. Лауткина, С.В. Основы коррекционной педагогики : курс лекций / С.В. Лауткина. – Витебск : УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2008. – 211 с.
76. Лауткина, С.В. Специальная психология : курс лекций / С.В. Лауткина, Н.В. Кухтова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 160 с.
77. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 104 с.
78. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии/ И.Ю. Левченко, В.В. Ткаченко. - СПб.: Просвещение, 2008. – 240 с.
79. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.В. Приходько. – Москва : Издательство «Академия», 2001. – 172 с.
80. Левяш, С. Ф. Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С. Ф. Левяш // Спецыяльная адукацыя. – 2009. – № 2. – С. 3–10.
81. Левяш, С.Ф. Новые подходы к оцениванию результатов учебной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью/ С.Ф. Левяш, О.С. Хруль О.С. //Дэфекталогія. – № 3. – 2005. – 6-13.
82. Леонтьев, А. А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
83. Лещинская, Т. Л. Методологические основы исследования интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития / Т. Л. Лещинская // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 35–43.
84. Лисина, М.И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни / М.И. Лисина / В кн.: Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. – М.: МПСИ, 2005. – С. 148–168.
85. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
86. Логопсихология : уч.-метод. пособие /авт.-сост. С.В. Лауткина. – Витебск : УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2007. – 173 с.
87. Малофеев, Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 4-9.
88. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3-9.
89. Малофеев, Н. Н. Многие дети-инвалиды могут учиться в обычных школах / Н.Н. Малофеев// Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 10-12.

Репозиторий ВГУ

90. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб.пособие / Н. Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
91. Малофеев, Н.Н. Особый ребенок - обычное детство / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 3-8.
92. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. : учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 2 / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2013. – 320 с.
93. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь. – 2008. – 224 с.
94. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика: Ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
95. Мёдова, Н.А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах: методическое пособие / Н.А. Мёдова // ТОУНБ им. А.С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению; МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А.А. Коваленко. – Томск, 2012. – 24 с.
96. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья / Пер. с англ. – Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов Министерства Труда и Социального развития Российской Федерации, 2003 – 233 с.
97. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания от 26.08.2016 г. // "[Электронный ресурс]. – Режим доступа : asabliva.by/sm_full.aspx?guid=107053– Дата доступа. 10.11.2016 г.
98. Милевски, С.Специфика работы логопеда с детьми, имеющими синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) / С. Милевски, Э. Чаплевска // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 19-26.
99. Мишина, Г. А. Особенности организации предметно-игровой деятельности ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития / Г. А. Мишина // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 48–55.
100. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии и МКБ 10. СПб: Речь, М.: Смысл, 2003. – 407 с.
101. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 48 с.
102. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Коррекционная педагогика : теория и практика. – 2010. – 2010. – № 4(40). – С. 8-16.
103. Нарушения поведения и развития у детей / под ред. Л. Чутко. СПб.: КАРО, 2011. - 176 с.

Репозиторий ВГУ

104. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.] – Изд. 4-е – Ротов н/Д.: Феникс, 2008. – 564 с.
105. Новоторцева, Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь / Н.В. Новоторцева. – СПб.: КАРО, 2006. – 144 с.
106. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком / С. Ньюмен / пер. с англ. Н. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2011. – 240 с.
107. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.]. – Минск : НИО, 2005. – 257 с.
108. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
109. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. 2-е изд. – Мн. : УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. – 144 с.
110. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. - 4-е изд., доп. – М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ Москва, 2005. - 943 с.
111. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
112. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях / сост. И.В. Карпенкова, Е.В.Кузьмина [Электронный ресурс]. – URL: http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=181 (дата обращения 20.08.2011).
113. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
114. Особенности обучения ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении : методические рекомендации. – М.: Нестор-История, 2012. – 216 с.
115. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 3. Проблемы интеграции и социализации / под ред. А. Сергеева. - М.: Теревинф, 2006. – 172 с.
116. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Выпуск 6-7 / сост. М. Шапиро. – М.: Теревинф, 2009. – 256 с.
117. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков /Е.И. Пассов. – М.: «Просвещение», 1985. – 167 с.
118. Педагогические технологии в специальном образовании / Под ред. А.М. Змушко. – Мн.: НИО, 2006. – 110 с.

Репозиторий ВГУ

119. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. : ил.
120. Петерс, С.Дж. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / С.Дж. Петерс/ Под ред. Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; пер. с англ. Ю.В. Мельник. – Ставрополь: ГОУВП «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.
121. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В. Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд. – М. : МПСИ : Флинта,2000. – 103 с.
122. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 183 с.
123. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб.пособие / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 350 с.
124. Полищук, М. И. Социально-педагогическая поддержка депривированных детей / М. И. Полищук // У дапамогу педагогу : сацыял.-педагаг. работа. – 2006. – №11. – С. 29–34.
125. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду: Принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н.В. Нищева. – Санкт - Петербург: Детство-пресс, 2007 – 128 с.
126. Рабочие материалы к Всероссийскому семинару «Актуальные вопросы создания специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов», 23-25 июня 2014 года. – М. : ГБОУ ВПО МГППУ – 115 с.
127. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Наука, 2002. – 396 с.
128. Ратнер, Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – М. : ВЛАДОС,2006. – 175 с.
129. Реуцкая, О.А. Другой мир «особого» ребенка. Помощь, уход, развитие / О.А. Реуцкая. – М.: Март, 2011. – 160 с.
130. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскина, Е.В. Самсонова. - М.: Форум, 2012. – 208 с.
131. Саламанкская Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями /Режим доступа: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html. – Дата доступа: 13.08.2013.
132. Светлакова, О.Ю. Индекс инклюзии как система оценки качества инклюзивного образования для детей с особенностями психофизического развития / О.Ю. Светлакова //Збірник наукових праць Камянець-Подільского Національного університету імени Івана Огіэнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І.Співака. – Випуск ХХ в двох часцінах, часціна 1.

Репозиторий ВГУ

Серія: соціально-педагогічна: – Камянець-Подільский: «Медобори-2006», 2012. – С. 217-225.
133. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.- М.: Народное образование, 1998.-256 с.
134. Селевко, Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
135. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети/ М. Селигман, Р.Б. Дарлинг / пер. Н. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
136. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н.Я.Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 51-59.
137. Сивашинская, Е. Ф. Особенности воспитания «гиперактивного» ребенка в семье / Е. Ф. Сивашинская// Дэфекталогія. – 2007. – № 2. – С. 52 - 60.
138. Симакова, Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнерства [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.П. Симакова. –Томск, 2012. – 488 с.
139. Слепович, Е. С. Компетентностный подход в системе помощи детям с особенностями развития как условие их социализации / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Спецыяльная адукацыя. – 2011. – № 3.– С. 3–10.
140. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
141. Снопкова, Е.И. Педагогические системы и технологии : уч. пособие /Е.И. Снопкова. – Изд. 2-е, испр. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2013. – 416 с.
142. Создание и апробация психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методический сборник; под общ. ред. С.В.Алёхиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.
143. Сорокин, В.М. Специальная психология : уч. пособие; под науч.ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2004. – 216 с.
144. Социализация младших школьников со стойкой школьной дезадаптацией / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, П.В. Валиева. – СПб.: Речь, 2010. – 160 с.
145. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А. Стребелева [и др.]; под общ. ред. У.А. Стребелевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 312 с.
146. Специальная педагогика : учеб.пособие / Л. И. Аксенова [и др.] : под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
147. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие / Под ред. Н.М. Назаровой. – Т.1 История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

Репозиторий ВГУ

148. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие / Под ред. Н.М. Назаровой. – Т.3 Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева и др. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
149. Специальная психология : учеб.пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В.И. Лубовского. – М. : Академия, 2003. – 464 с.
150. Специальная психология: учеб.пособие / Е. С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск: Выш. шк., 2012. – 516 с.
151. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2 / А.С. Спиваковская. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
152. Ткачева, В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 30-36.
153. Токарь, И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития / И.А. Токарь // Социальная педагогика. – 2011. – № 5. – С. 93-105.
154. Третьяков, П. И. Адаптивная образовательная система школы – требование времени / П.И.Третьяков // Народная асвета. – 2004. – № 11. – С. 4-7.
155. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
156. Трифонова, В.А. Попытка организации координированной помощи детям с отклонениями в развитии / В.А. Трифонова, О.А. Степанова// Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 56-61.
157. Тьюторство. Самоопределение в контексте современности / под ред. С.Сироткина, И. Чиркова. – Ижевск: ERGO, 2011. – 16 с.
158. Умственная отсталость / сост. О.П. Рожков. – Москва – Воронеж: МОДЭК, 2007. – 120 с.
159. Усанова, О.Н. Специальная психология / О.Н. Усанова. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
160. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А.Н. Коноплёва [и др.] ; науч. ред. Т Л. Лещинская. – Минск: Нар.асвета, 2006. – 247 с.
161. Фурманов, И.А. Психология детей с нарушениями поведения / И.А. Фурманов. – 351 с.
162. Фуряева, Т. В. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество : [монография] / Т. В. Фуряева, Н. А. Старосветская; Федерал. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева». – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2005. – 280 с.
163. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии : учеб.пособие / В. В. Хитрюк. – Минск: Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.

Репозиторий ВГУ

164. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 372 с.
165. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В. В. Хитрюк, Е.И. Понамарёва. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 136 с.
166. Хитрюк, В.В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк. – Барановичи : РИО БарГУ, 2011. –193 с.
167. Хорошева, Е.В. Личностные ресурсы родителя ребенка, посещающего инклюзивную группу ДОУ/ Е.В. Хорошева // Психологическая наука и образование. [Электронный ресурс] – 2011. №3. – С. 106-113. – Режим доступа: http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=181 – Дата доступа: 01.08.2016.
168. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос"[Электронный ресурс]. – 2002. – 23 апреля // Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – Дата доступа: 01.09.2014.
169. Целей, К. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью / К. Целей [и др].– 2007. – 171 с.
170. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: метод, пособие для учителей классов коррекционно-развиваюшего обучения / С.Г. Шевченко. М.: Владос, 1999. - 136 с.
171. Шипицина, Л.М. Олигофренопедагогика / Л.М. Шипицина. – М: Академия, 2011. – 336 с.
172. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. СПб: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.
173. Шипицына, Л.М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Инновации в российском образовании: Специальное (коррекционное) образование 2000. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – С. 12-17.
174. Школьные технологии обучения и воспитания : уч.-метод. пособие / Л.В. Пенкрат и др.; под. Ред. Л.В. Пенкрат. – Минск : БГПУ, 2009. – 235 с.
175. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью / О. Шпек. – М.: Академия. – 2003. – 432 с.
176. Шпиц, Р. А. Поведение депривированных детей / Р.А. Шпиц // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. / под ред. В. В Лебединского, М.К. Бардышевской. – М. : ЧеРо : МПСИ : Изд-во МГУ, 2006. – Т.2 – С. 192-193.
177. Ямбург, Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация) / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

Репозиторий ВГУ

178. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию [Текст]: учеб. пособие / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 351 с.
179. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
180. Bandura, A. Social Foundation of Thoughtand Action: Asocial Cognitive Teory/ A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986. – 276 p.
181. Culham, A. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion / A. Culham, M. Nind // Journal of Intellectual and Developmental Disability. – 2003. – Vol. 28. – № 1. – P. 65-78.
182. Deno, E. N. Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children/ E.N.Deno. – 1970. – № 37. – P. 229-237.
183. Nirje, B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications / B.Nirje // The International Social Role Valorization Journal. – 1994. – Vol. 1. – № 2. – P. 19-23.

Литература для самообразования

1. Аксенова, Л. И. Маленькие ступеньки, ведущие в большую жизнь / Л.И. Аксенова // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 36-43.
2. Амонашвили, Ш. Основы гуманной педагогики /Ш. Амонашвили. – М.: Амрита, 2012. – 654 с.
3. Варёнова, Т.В. Инклюзия как новая концепция международной образовательной политики: вариативные формы образования детей с разными стартовыми возможностями / Т.В. Варёнова // Народная асвета : штомесячны навукова-педагагічны часопіс. – 2013. – № 6. – С. 87-91.
4. Вачков, И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников / И.В.Вачков // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 59-64.
5. Дементьева, И. Ф. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы / И.Ф. Дементьева, С. А. Сопыряева // Народное образование: Российский общественно-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 182-185.
6. Дементьева, И.Ф. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы / И.Ф. Дементьева, С.А. Сопыряева // Социальная педагогика. – 2012. – № 2. – С.40-42.
7. Демичева, О.Г. Неспециальные проблемы инклюзивного образования / О.Г. Демичева // Социальная педагогика. – 2012. – №2. – С. 54-58.
8. Денисова, О. А. Стратегия и тактика подготовки педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 81-89.
9. Дробинская, А.О.Школьные трудности «нестандартных» детей / А. О. Дробинская – М.: Школа– Пресс, 2001. – 144 с

Репозиторий ВГУ

10. Дрягина, И. С. Создание профессионального педагогического сообщества как основной ресурс развития инклюзивного образования / И. С. Дрягина // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 68-74.
11. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 576 с.
12. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
13. Литвак, А. Г. Тифлопсихология : учеб.пособие/ А. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 1985.– 208 с.
14. Лопатина, В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования /В.И. Лопатина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 11-14.
15. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л М. Митина. – М., СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
16. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно-обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве) / Д. Митчелл. – М. : РООИ «Перспектива». – 2009. – 25 с.
17. Морозов, Н.Н. Критерии эффективности (качества) инклюзивного образования / Н.Н. Морозов // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 3 (43) – С. 17-27.
18. Морозова, С. С.Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных случаях / С. С. Морозова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
19. Ранняя диагностика отклонений в психофизическом развитии детей / авт.-сост. Т. А.Григорьева [и др.] – Минск : НИО, 2000. – 69 с.
20. Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алёхина; под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 64 с.
21. Суворов, А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // / А.В. Суворов //Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 27-31.

Электронные ресурсы

1. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – Издательство: М., Теревинф, 2010. – 272 с. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/stat/2/286/
2. Акимова, О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О.И.Акимова // Образование без границ : информ.-

Репозиторий ВГУ

метод. портал по инклюзивн. и специальн. образованию. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.edu-open.ru.

3. Алёхина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алёхина и [др.]. – Психологическая наука и образование. – №1. –2011. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/stat/2/256/
4. Граматкина, И.Р. Книги для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, всем, кто интересуется вопросами помощи этим детям и не только... / И.Р. Граматкина. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/stat/2/340/
5. Грозная, Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности/ Н.С. Грозная // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – № 1. – С. 34-41 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/sdXXI/2011/n1/47744.shtml
6. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. Текст, принятый Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000г. – Режим доступа: htth://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240r/
7. Екжанова, Е. А. Двухкомпонентная инклюзивная модель обеспечения прав на образование детей с различным уровнем психофизического развития [Электронный ресурс] / Е.А. Екжанова // Образование без границ : информ.-метод. портал по инклюзивн. и специальн. образованию. – Режим доступа: http://www.edu-open.ru.
8. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М., 2010. – [Электронный ресурс] / Режим доступа:http://www.inclusive-edu.ru/stat/2/259/
9. Инклюзивное образование. Выпуск 10 «Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования». – М., 2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
10. Инклюзивное образование. Выпуск 2. «Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья» – М., 2010 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
11. Инклюзивное образование. Выпуск 3. «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении». – М., 2010 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
12. Инклюзивное образование. Выпуск 4. «Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду». – М., 2010 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
13. Инклюзивное образование. Выпуск 5. «Методические рекомендации по организации работы службы сопровождения семей с детьми ранне-

Репозиторий ВГУ

го возраста. Программа занятий детско-родительских интегративных (инклюзивных) групп». – М., 2010 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/

14. Инклюзивное образование. Выпуск 6 «Образовательные учреждения, реализующие инклюзивную практику (справочно-информационные материалы)». – М., 2011 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
15. Инклюзивное образование. Выпуск 7 «Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (методическое пособие)». – М., 2011 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
16. Инклюзивное образование. Выпуск 8 «Дистанционное обучение (справочно-информационные материалы)». – М., 2011 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
17. Инклюзивное образование. Выпуск 9 «Служба ранней помощи (справочно-информационные материалы)». – М., 2011 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
18. Инклюзивное образование. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными особенностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. – М.2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
19. Инклюзивное образование. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. – М., 2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
20. Инклюзивное образование. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. – М., 2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
21. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. – М., 2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
22. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении. – М., 2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
23. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике / Н.Я.Семаго и [др.]. – Психологическая наука и образование. – №1. – 2011. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/stat/2/257/
24. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях.– М., 2012

Репозиторий ВГУ

[Электронный ресурс] // Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
25. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях. – М, 2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
26. Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях. – М., 2012 Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
27. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях. – М., 2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
28. Тьюторство в инклюзивном образовании Москвы [Электронный ресурс] / Режим доступа:http://www.deti.ria.ru/spravki/20120123/200243398.html
29. Фрумкин, И.Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей / И.Д. Фрумин. [Электронный ресурс] / Режим доступа:http://www.inclusive-edu.ru/stat/2/260/
30. Шеманов, А.Ю.Инклюзия в культурологической перспективе / А.Ю.Шеманов, Н.Т. Попова // Психологическая наука и образование". – №1. – 2011/ Режим доступа: http://www.inclusive-edu.ru/stat/2/255/

Полезные ресурсы интернета

http://www.ise.edu.mhost.ru/ Официальный сайт Института коррекционной педагогики РАО. Содержит информацию об истории института, его лабораториях и центрах, о приоритетных направлениях исследований.

http://www.logoped.ru/ Логопед. Советы профессионального логопеда. Программы и ТСО для коррекцнонной педагогики, новости логопедии и др.

http://www.logos.pp.ru/ Logos. Логопедический сайт для взрослых и детей. Имеется возможность проверить свою речь on-line, получить консультацию логопеда. В разделе «ЭнцикЛогопедия» можно найти информацию об истории логопедии н ее основателях, словарь специальных терминов и понятий, а также библиографию изданий по логопедии.

http://www.autism.ru/ Аутизм. На сайте представлены материалы о диагностике и лечении аутизма, советы психолога. В разделе «Библиотека» – полнотекстовые материалы по проблемам раннего детского аутизма.

http://autist.narod.ru/ Аутизм. На сайте собрана различная информация для родителей детей, страдающих аутизмом: тексты законодательных актов: статьи по проблемам аутизма по материалам российской и зарубежной прессы: библиотека аутизма: сведения о лекарственных препаратах, применяемых при лечении аутизма: а также полезные адреса, где могут оказать реальную помощь аутичным детям.

Репозиторий БГУ

http://www.downsideup.org/mdex.htm/ Сервер Центра для детей с синдромом Дауна «Даунеайд Ап». Информация об истории и целях создания Ассоциации, проводимых под ее эгидой программах.

http://curative.chat.ru/ Центр Лечебной Педагогики. Сайт негосударственной благотворительной общественной организации, созданной в сентябре 1989 года для оказания помощи детям с нарушениями психического и речевого развития. Представлена информация о лечебно-педагогической помошн детям, о научной и исследовательской работе центра, а также о его издательской деятельности.

http://webcenter.ru/-scdl/ Информационная система «Особый ребенок». Включает телеконференцию, электронную библиотеку и сериальное издание.

http://miloserdie.tellur.ru/ Спешите делать добро! Сайт о людях с ДЦП. Цель сайта – показать, на что способны инвалиды, что они умеют делать, какими специальностями владеют, как реализовывают себя в жизни. На сайте можно найти статьи и публикации по проблемам ДЦП, информацию о конкурсах и проектах, форум для обсуждения проблем инвалидов.

http://www.cerebralpalsy.m/cpalsy.html/ Детский церебральный паралич. Подробная информация о том, что такое ДЦП. о мерах предупреждения и диагностики, о его лечении. Проблемы социализации больных ДЦП. В частности проект по обучению больных ДЦП работе на компьютере и в сети интернет.

http://www.cpalsy.baikal.ru/cpalsy.html/ Детский церебральный паралич. На сервере можно найти все, что касается этого заболевания: предупреждение н диагностика, методы лечения, обучение и занятия спортом. социальная реабилитация инвалидов.

hnp://www.lekoteka.nv'iiidex.html Лекотека. Российская Лекотека – это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития.

http://www.specialneeds.ru/ Дети с особенностями развития. В основе интернет-проекта – база данных образовательных и развивающих учреждений Москвы, работающих в области специальной педагогики и психологии. Для родителей предоставляется возможность обменяться информацией и пообщаться с теми, кто уже сталкивался с похожими проблемами, а также обратиться за помощью к специалистам. Специалисты (педагоги, психологи, логопеды и дефектологи) найдут на сайте материалы и статьи.

http://www.dyslexia.ru/ Дислексия. Сайт посвящен проблемам диагностики и коррекции нарушений письма. Здесь можно узнать подробнее о дислексии и дисграфии, пройти тест, почитать публикации прессы по этому вопросу, познакомиться в словаре с основными понятиями и терминами, получить информацию о новых книгах и пособиях. На сайте опубликована также Конвенция о правах ребенка, а на детской страничке – задания для выполнения и рассказы об известных людях, страдавших дисграфией.

Репозиторий ВГУ

http://www.defectolog.ru/ Дефектолог.ру. Сайт для родителей, желающих узнать больше о своем ребенке. Возрастные нормы развития ребенка: рекомендации дефектолога, логопеда, психолога: описание игр, рекомендованных для детей с различными заболеваниями.

http://www.eii.ru/ Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства. Раннее вмешательство – система помоши семьям с детьми с функциональными нарушениями в развитии, а также детям группы социального и биологического риска. На сайте описаны программы помощи семье, образовательные программы и проекты, материалы по правам ребенка, глоссарий по теме сайта, материалы конгрессов и конференций.

http://suvorov.reability.ru/ Сайт Суворова Александра Васильевича, доктора психологических наук, профессора кафедры педагогической антропологии Университета РАО, действительного члена Международной академии информатизации при ООН. Сам слепоглухой с 9-летнего возраста, он занимается проблемами слепоглухоты у детей и проблемами детей-инвалидов в целом. На сайте представлены электронные публикации и диссертация автора.

http://www.rgbs.ru/ Российская государственная библиотека для слепых. На сайте представлена информация об электронных каталогах и информационных ресурсах: об издательской и научно-методической деятельности библиотеки: о деятельности детского и молодежного центров.

http://www.otoskop.ru/ Отоскоп. Электронный журнал посвящен вопросам, связанным со слухом, и адресован людям, которые волею судьбы столкнулись с острой и социально значимой проблемой - потерей слуха. На страницах журнала поднимаются вопросы, связанные с проблемами слуха у взрослых и детей, особенностями, возникающими в процессе обучения детей, пользующихся слуховыми аппаратами. На сайте можно найти информацию о системах обучения и методах обследования, описание и характеристику слуховых аппаратов и других приспособлениях для слабослышащих, материалы по сурдопедагогике и логопедии, исторический материал, юридическую консультацию.

http://www.danyloff.narod.ru/ Родителям глухого ребенка. На сайте размешена Программа воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста, разработанная в 1991 году Государственным комитетом СССР по народному образованию.

http://www.logosvos.ru/ Логос ВОО Издательско-полиграфический тифлоинформационный комплекс Всероссийского обшества слепых. Информация о продукции издательства, новости тифлоинформатики. коллекция полезных ссылок российского и зарубежного интернета.

httm://pedlib.ru/ Педагогическая библиотека. Собрание книг и статей по специальной психологии и коррекционной педагогике.

http://www.fpgp.ru/ Благотворительный фонд «Поддержка гуманитарных программ». Сайт некоммерческой организации, миссия которой

Репозиторий ВГУ

осуществлять программы в России, улучшающие качество жизни детей с нарушениями в развитии. На сайте можно познакомиться с деятельностью служб Фонда, календарем мероприятий, а также с различными информационными ресурсами – бюллетенями, справочниками и др.

http://www.hippotherapy.ru / Русское иппотерапевтическое обшество. Сайт посвящен занятиям лечебной верховой ездой и конным спортом с инвалидами. На сайте можно найти информацию о программах, методические материалы, а также публикации журнала Русского иппотерапевтического сообщества «Левада».

http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru Инклюзивное образование. // Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» (Москва)

http://perspektiva-inva.ru/?1305 Дайджесты для специалистов системы образования и родителей детей с особыми образовательными потребностями. // Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива»

http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?1213 Национальная коалиция «За образование для всех»

http://www.unicef.ru/library/reports Объединимся ради детей // Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) – Центральная и Восточная Европа и Содружество Независимых Государств

http://www.spbobrazovanie.ru За достойное образование! Информационно-дискуссионное пространство для всех, кто любит учиться и думать. // СМИ «За достойное образование наших детей» (Санкт-Петербург)

http://www.inclusive-edu.ru Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования при МГППУ (Москва)

http://www.specialneeds.ru Интернет-проект о детях с особенностями развития

http://www.profile-edu.ru Информационно-образовательный ресурс

http://academy.cross-kpk.ru/bank/4/011/pract/samost.htm Специальная педагогика

http://www.edu-open.ru Образование без границ. Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию // Департамент образования города Москвы

http://inclusion.vzaimodeystvie.ru Инклюзия // Проект Центра «Взаимодействие» (Южный административный округ г. Москвы)

http://orc.uchastie-sv.ru Окружной ресурсный центр по развитию инклюзивного (интегрированного) образования // Северо-восточное окружное Управление образования Департамента образования города Москвы

http://nmcenter.narod.ru/omi.html Музыкальная инклюзия // Научно-методический центр культуры и искусств Московской области

www.non-barrier.ru Региональный общественный фонд инвалидов-колясочников «Общество безбарьеров» (Улан-Удэ)

http://arovog.deafnet.ru/ Архангельское региональное отделение общественной организации «Всероссийское общество глухих»

Репозиторий ВГУ

http://divo.tomsk.ru/Томское региональное общественное движение «Доступное для инвалидов высшее образование» / ТРОД «ДИВО»

http://svet33.ru/ Владимирская областная общественная организация «Ассоциация Родителей Детей-Инвалидов «СВЕТ»

http://www.helpautism.ru Воронежская региональная общественная организация инвалидов и родителей детей-инвалидов с нарушениями психического развития аутистического спектра «Искра Надежды»

http://www.downsideup.org Некоммерческая организация «Благотворительный фонд Даунсайд Ап»

http://www.ccp.org.ru РБОО «Центр лечебной педагогики»

http://www.gaoordi.ru Санкт-Петербургская ассоциация общественных объединений родителей детей-инвалидов «ГАООРДИ»

http://www.buryatiaschool.ru Сетевое взаимодействие школ Бурятии

http://deti.rian.ru/grani/20120903/200296196.html Особенности инклюзивного образования // Грани проблемы – Интернет-проект РИА «Новости»

Репозиторий ВГУ

Глоссарий основных терминов

Абилитация– развитие у ребенка функций, изначально у него отсутствующих или нарушенных, предотвращение появлений у ребенка с нарушениями ограничений активности (жизнедеятельности) и участия в жизни общества.

Адаптация психологическая– приспособление человека как личности к существованию в обществе (в микро- и макросоциальной среде) в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами и интересами.

Адвокатирование – отстаивание, защита справедливых интересов каких-либо людей или групп; продвижение новых общественных идей, ценностей.

Ассертивное поведение – поведение, сочетающее внутреннюю силу и вежливость к окружающим; способность в ситуации внешнего давления корректно отстаивать свои интересы и свою линию поведения.

Аутизм (РДА – ранний детский аутизм)– состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, отрывом от реальности, уходом в себя, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверхранимостью в контактах со средой.

Безбарьерная среда – комплекс мер для обеспечения доступности и создания равных возможностей для лиц с особенностями психофизического развития во всех сферах жизни общества.

Билингвизм – владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. Различают естественный (оба языка родные и приоритетность одного из языков определяется индивидуально) и искусственный («благоприобретенный» – владение родным и иностранным языком).

Вспомогательная и альтернативная коммуникация – любая невербальная форма языка, которая облегчает социальную коммуникацию для ребенка: вспомогательная коммуникация используется в отношении лиц с недостаточно сформированной устной речью, альтернативная – в случае, когда устная речь по каким-то причинам отсутствует вообще.

Вспомогательные технические средства/ устройства – приспособления, расширяющие для человека с инвалидностью возможности функционирования.

Гипердинамический синдром (синдром дефицита внимания и гиперактивности– СДВГ) – нарушение концентрации внимания, проявляющееся в двигательной расторможенности, чрезмерной активности, суетливости, раздражительности, неспособности к целенаправленному и организованному поведению. По данным зарубежных и отечественных эпи-

Репозиторий ВГУ

демиологических исследований, частота СДВГ среди детей дошкольного и школьного возраста достигает 4.0-9.5% и гораздо чаще встречается у мальчиков, чем у девочек (5:1).

Группа интегрированного обучения и воспитания (класс интегрированного обучения и воспитания) – группа (класс), в которой получают образование лица с особенностями психофизического развития и лица, не относящиеся к лицам с особенностями психофизического развития.

Дактилология – вид речи, когда каждой букве алфавита соответствует определенное положение пальцев руки.

Депривация – психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей; может характеризоваться выраженными отклонениями в интеллектуальном и эмоциональном развитии, нарушением социальных контактов.

Дети возрастной нормы, обычные дети – дети, развивающиеся соответственно возрастной норме.

Дети группы риска – дети, имеющие риск появления нарушений в развитии (медицинский, социальный или биологический) и требующие дальнейшего наблюдения.

Дети с особыми образовательными потребностями – это дети, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении.

Дети с трудностями в обучении – дети с нарушениями психического развития, обусловленными задержкой или расстройством психического развития.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – поражение двигательных центров мозга, вследствие чего наблюдаются различные психомоторные нарушения.

Диагностика (педагогическая)– процесс определения результатов деятельности ребенка и педагога с целью анализа, оценивания и корректировки обучения.

Дискриминация – охватывает всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, экономического положения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства отношения в области образования, и в частности: 1) закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа;2) ограничение образования для какого-либо лица или группы лиц низшим уровнем образования; 3) создание или сохранение раздельных систем образования или учебных заведений для каких-либо лиц или группы лиц, помимо случаев, ограниченных двумя случаями; 4) положение, несовместимое с достоинством человека, в которое ставится какое-либо лицо или группа лиц.

Репозиторий ВГУ

Дискриминация по признаку инвалидности – означает любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью или результатом которого является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области. Она включает все формы дискриминации, в том числе отказ в разумном приспособлении.

Дисморфобия – болезненное переживание своего физического несовершенства, недостатков внешности.

Доступность – реализация конституционного права и равные изначальные возможности на получение образования высокого качества, степень охвата качественными образовательными услугами всех желающих.

Жестовый язык (жестовая речь)– самобытная лингвистическая система, являющаяся основным средством обучения и общения лиц, лишенных возможности использовать словесную речь.

Задержка психического развития (ЗПР)– нарушение нормального темпа психического развития ребенка.

Инвалидность – утрата или ограничение возможности принимать участие в жизни общества наравне с другими людьми вследствие физических, психических или социальных факторов.

Индекс инклюзии– система внутреннего мониторинга, которая позволяет учебному заведению регулярно осуществлять самооценку относительно уровня эффективности внедрения инклюзивного образования и разрабатывать планы развития на основе анализа результатов самооценки.

Индивидуальная образовательная программа – документ, описывающий специальные образовательные условия для максимального удовлетворения ООП ребенка (в том числе и ребенка с особенностями психофизического развития) в образовательном процессе на определенном уровне образования.

Индивидуальный учебный план – утвержденный в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и государственными федеральными требованиями план освоения лицом с ограниченными возможностями здоровья образовательной программы, включающий сроки и график обучения для данного лица, а также условия аттестации.

Индикаторы инклюзивного образования– расчетные (относительные, удельные и т. п.) величины и содержательные характеристики, дающие количественную и качественную оценку доступности системы образования для всех обучающихся.

Инклюзивная готовность педагога – сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс компетенций и предопределяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях.

Репозиторий ВГУ

Инклюзивная образовательная среда учреждения образования – подсистема социальной среды и совокупность факторов образовательного пространства (условий, факторов, параметров, компонентов, системы влияний, взаимодействий, отношений), обусловливающих возможности развития личности каждого ее участника.

Инклюзивная толерантность педагога – особое социально-психологическое качество личности педагога, выражающееся в желании и умении понять, признать, принять «иного» ученика таким, какой он есть, составляющее основу социального и профессионального взаимодействия и общения в системе образовательных отношений.

Интеграция – в широком смысле: включение человека в социальную жизнь; в узком смысле: включение ребенка или детей с особенностями психофизического развития в обычную школу.

Инклюзивная компетентность – профессионально-личностная характеристика педагога, способного и готового применять знания для решения профессионально-педагогических и социальных задач в инклюзивном образовательном пространстве.

Инклюзивная культура педагога– системное интегральное личностное образование, базирующееся на принятии ценностей и принципов инклюзивного образовательного пространства, включающее ряд структурных компонентов, имеющих собственную функциональную организацию.

Инклюзивная культура учреждения образования – безопасное, терпимое сообщество, принимающее ценности инклюзии, разделяющее идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех участников, для которого ценность каждого является основой общих достижений.

Инклюзивная политика учреждения образования – принятие и следование идеям и принципам включения каждого в образовательный процесс, направленные на создание инклюзивной образовательной среды.

Инклюзивная практика– управление процессом обучения в условиях инклюзивного образовательного пространства с привлечением новых ресурсов, обеспечивающих эффективность полноценного участия каждого учащегося.

Инклюзивное мышление педагога – интеллектуальная деятельность, детерминированная условиями инклюзивного образовательного пространства, в ходе которой происходит отражение и творческое преобразование в сознании будущего специалиста объективных характеристик образовательного процесса, его моделирование в соответствии с целями и задачами и проявляющаяся в способности и умении решать педагогические задачи с учетом образовательных потребностей всех обучающихся.

Инклюзивное образование (в соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь) – обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреж-

Репозиторий ВГУ

дениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося.

Инклюзивное образовательное пространство – интегративная единица социального пространства, в котором в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения.

Инклюзия (в соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь) – это процесс увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни учреждения образования, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри и вокруг учреждения образования.

Инклюзия в образовании (в соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь) – позволяет организовывать процесс обучения детей с особыми потребностями (но не только с особенностями психофизического развития) в общеобразовательных (массовых) учреждениях.

Интегрированное обучение и воспитание – организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляются одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития.

Интегрированные группы– группы, взаимодействие участников в которых строится на основе идеи интеграции, в данном отчете речь идет о группах, включающих как участников с особенностями психофизического развития, так и не имеющих подобных ограничений, причем отношения в них ориентируется на обеспечение взаимодействия на паритетных основаниях.

Компенсация – возмещение недоразвитых, нарушенных или утраченных функций за счет перестройки или усиленного использования сохранных функций.

Коррекционная (специальная) педагогика – это область педагогики, изучающая условия обучения и воспитания, необходимые детям с различными психофизическими нарушениями для достижения максимально возможного уровня личностного развития, образования и готовности к самостоятельной взрослой жизни. Термины «Специальная педагогика» и «Коррекционная педагогика» в настоящее время используются в научном и социальном контексте как синонимы для обозначения одной области педагогики.

Коррекционно-педагогическая помощь – система педагогических мероприятий, организуемых для лиц, осваивающих содержание образовательной программы дошкольного образования, образовательных программ общего среднего образования и имеющих стойкие или временные трудности в их освоении. Коррекционно-педагогическая помощь оказывается в

Репозиторий ВГУ

пунктах коррекционно-педагогической помощи, а также в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Коррекция физических и (или) психических нарушений– система психолого-педагогических, медицинских и социальных мер, направленных на исправление и (или) ослабление физических и (или) психических нарушений.

Ксенофобия – болезненный, навязчивый страх перед незнакомыми лицами; ненависть, нетерпимость к чему-либо чужому, незнакомому, иностранному.

Культурный дефицит – недостаточность осмысления тех или иных сторон жизни личности и общества с помощью средств и в формах культурного выражения, что создает условия для неудовлетворения культурных потребностей как индивида, так и группы или социума в целом, а также делает затрудненным или невозможным культурную творческую работу с этими сторонами жизни личности или общества.

Лицо (дети) с особенностями развития и инвалидностью (в последней редакции Кодекса об образовании Республики Беларусь) – лицо с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами мешают полному и эффективному участию его в жизни общества наравне с другими гражданами.

Логопедия – наука о нарушениях речи, а также методах их выявления, устранения и предупреждения средствами специального обучения и воспитания.

Логофобия – стойкий страх речевого общения с навязчивым ожиданием речевых неудач.

Медицинская модель инвалидности – определение инвалидности как медицинского феномена («больной человек»), недуга, заболевания, патологии; предполагает лечение, трудотерапию, создание специальных служб, помогающих человеку выживать.

Междисциплинарная команда специалистов – группа специалистов различных специальностей (врачей, физических терапевтов, педагогов, психологов и др.), работающих в службе ранней помощи (раннего вмешательства), и оказывающих помощь конкретному ребенку и его семье. Работа в команде строится на партнерских взаимоотношениях между специалистами, все решения принимаются ими совместно после обсуждений, но при этом каждый член команды несет ответственность за свою профессиональную работу.

Множественные физические и (или) психические нарушения – два и более физических и (или) психических нарушения.

Модифицирование программы– учебные и связанные с оценкой решения, принятые для восполнения образовательных нужд учащегося. Эти решения состоят из индивидуальных целей и результатов обучения,

Репозиторий ВГУ

которые отличаются от результатов обучения по курсу или предмету. Модифицирование программы рассматривается для тех учащихся, чьи особые потребности не позволяют им выполнить учебную программу.

Мониторинг – это многоуровневая, иерархическая система организации, сбора, обработки, хранения и распространения информации об обследуемой системе или отдельных её элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления данной системой, позволяющая судить о состоянии объекта мониторинга в любой момент и может обеспечить прогноз его развития. Информация, собираемая в процессе мониторинга, служит целям управления, повышению эффективности управленческих решений по изменению образовательных условий.

Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития. Мониторинг образования рассматривается как государственная система наблюдения, анализа, оценки и прогноза состояния системы образования, а также образовательной среды, определения причинно-следственных связей между состоянием образования населения и воздействием факторов среды на образование. Накопленные данные мониторинга дают возможность сравнения, анализа и построения прогностической модели, прогноза развития объекта мониторинга. Индикатор (маркёр) мониторинга – это доступная наблюдению и измерению характеристика изучаемого объекта.

Мутизм – отказ от речевого общения.

Нарушение развития – последствия тех или иных изменений в состоянии здоровья или неадекватного воспитания ребенка в семье (сиротском учреждении). Нарушения развития у ребенка двигательных, когнитивных, коммуникативных, сенсорных или иных функций.

Негативизм – любое необоснованное, немотивированное сопротивление воздействию других людей.

Недостаток – физический или психический недостаток, подтвержденный психолого-медико-педагогической комиссией в отношении ребенка.

Норма (лат. norma) – установленная мера, средняя величина чего-либо. Норма предметная – знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражается в стандартах образования); норма социально-возрастная – показатели интеллектуального и личностного развития школьника (психологические новообразования), которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа; норма индивидуальная – индивидуальные особенности развития и саморазвития ребенка.

Репозиторий ВГУ

Нормальное развитие – относительно гармоничное равновесие между многими возможными разнообразными отклонениями и неправильным формированием.

Обеспечение равных возможностей для людей с инвалидностью – обеспечение равных возможностей и услуг для людей, имеющих инвалидность и не имеющих ее.

Образование – социально-культурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческого качества на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения.

Образовательная потребность – социальная потребность в социальном статусе человека, которая проявляется в стремлении человека занять определенное место и положение в обществе; высшая личностная потребность в самореализации человека, непрерывном его развитии как производителя культуры, гаранта сохранения цивилизации; это система ценностей, моделей поведения, которая позволяет человеку ориентироваться в окружающем мире.

Образовательная среда (среда образования) – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Образовательный процесс – развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения; совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом; это движение от целей образования к его результатам, приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств обучаемых; целенаправленный целостный процесс воспитания и обучения, педагогически спланированное и реализуемое единство целей, ценностей, содержания, технологий, организационных форм, диагностических процедур и др.

Общение включает использование языков, текстов, азбуки Брайля, тактильного общения, крупного шрифта, доступных мультимедийных средств, равно как печатных материалов, аудиосредств, обычного языка, чтецов, а также усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, включая доступную информационно-коммуникационную технологию.

Общеобразовательное учреждение реализует общеобразовательные программы различных уровней. В зависимости от уровня реализуемых общеобразовательных программ различают следующие виды общеобразовательных учреждений: начальные, основные, средние полные общеобразовательные школы, в том числе с углубленным изучением отдельных предметов, лицеи, гимназии.

Репозиторий ВГУ

Общественный плюрализм – феномен и принцип общественного устройства на основе принятия и поддержки культурного, этнического и религиозного многообразия социума.

Ограничение возможностей здоровья (ОВЗ) – любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах.

Ограничения жизнедеятельности (ОЖД) – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающимися нормальными для человека. ОЖД отражает расстройство на уровне индивида, его способность осуществлять основные компоненты повседневной деятельности, социальные функции и навыки, а также сложные виды интегративной деятельности.

Олигофренопедагогика – система научных знаний об образовании лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Особые образовательные потребности – необходимость (нужда) в особых условиях, методах и средствах образования, обусловленная особенностями личности.

Особые образовательные потребности (ООП) – такие характеристики, которые делают необходимым обеспечить учащегося ресурсами отличными от тех, которые необходимы большинству учащихся. Особые образовательные потребности выявляются в ходе оценки учащегося; они являются основой для определения соответствующей образовательной программы (в том числе необходимых ресурсов) для данного учащегося.

Оценка потребностей – систематический процесс сбора информации с целью принятия соответствующих образовательных решений для учащегося. Это совместный и последовательный процесс, направленный на выявление сильных сторон и потребностей учащегося, на определение целей – результатом чего является идентификация и реализация выбранных образовательных стратегий.

Патронаж–это особый вид помощи ребенку, его родителям, педагогам в решении сложных проблем, связанных с выживанием, восстановительным лечением, специальным обучением и воспитанием, социализацией, со становлением подрастающего человека как личности.

Педагогическая интеграция – комплекс педагогических мер, направленных на формирование способности к усвоению учебного материала и овладению способами учебных действий детьми с особенностями психофизического развития.

Педагогическая поддержка – система средств в деятельности педагога, которая обеспечивает оказание профессиональной (коррекционно-

Репозиторий ВГУ

педагогической) помощи в индивидуальном развитии и саморазвитии, обучении и воспитании, в самоактуализации и самореализации ребенка.

Пиктограммное общение–привлечение графических коммуникативных стратегий, повышающих возможности восприятия, понимания и продуцирования сообщений и облегчающих информационный обмен между людьми.

Продвижение политики инклюзивного образования вперед – успех в обеспечении инклюзивного образования в качестве ключевого элемента на пути к созданию инклюзивных обществ зависит от согласия всех соответствующих сторон в отношении единой перспективы, что должно сопровождаться принятием ряда конкретных мер, с тем, чтобы эта перспектива стала реальностью. Движение в направлении к инклюзивности является постепенным процессом, оно должно быть основано на четко сформулированных принципах, касающихся развития всей системы образования, и использовать многосекторальные подходы, обеспечивающие участие всех слоев общества. Барьеры на пути к инклюзивности можно свести к минимуму с помощью активного сотрудничества между лицами, ответственными за разработку политики, персоналом, работающим в системе образования, а также другими заинтересованными сторонами, включая активное привлечение членов местных сообществ, в том числе политических и религиозных лидеров, сотрудников местных органов управления образованием и работников средств информации.

Психический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушение речи, эмоционально - волевой сферы, в том числе аутизм, последствие повреждения мозга, а также нарушение умственного развития, в том числе интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость), задержка психического развития, создающие трудности в обучении.

Психодиагностика – область психологии, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Психолого-медико-педагогическая комиссия – коллегиальный орган, осуществляющий выявление индивидуальных характеристик психического развития при различных нарушениях с целью определения образовательного маршрута (программы развития), соответствующего психофизическим возможностям ребенка.

Психолого-медико-педагогическое обследование – изучение с использованием специальных методов и методик индивидуальных особенностей личности ребенка, развития его познавательной и эмоционально-волевой сфер, потенциальных возможностей и состояния здоровья в целях определения специальных условий для получения образования.

Репозиторий ВГУ

Психолого-педагогическое сопровождение – комплексный способ поддержки ребенка, предполагающий взаимодействие с ним в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Разумное приспособление – внесение, когда это нужно в конкретном случае, необходимых и подходящих модификаций и корректив, не становящихся несоразмерным или неоправданным бременем, в целях обеспечения реализации или осуществления инвалидами наравне с другими всех прав человека и основных свобод.

Ранняя комплексная помощь – система мер, включающая выявление, обследование, коррекцию физических и (или) психических нарушений, индивидуализированное обучение ребенка с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет с психолого-медико-педагогическим сопровождением в условиях семьи, учреждений образования и организаций здравоохранения.

Раннее вмешательство – (прямой перевод англ. «early intervention») – система помощи детям раннего возраста с нарушениями развития или риском появления таких нарушений и их семьям. В программах раннего вмешательства работают педагоги, логопеды, педиатры, неврологи, физические терапевты, психологи, а так же социальные работники.

Реабилитация инвалидов – система медицинских, психологических, педагогических, социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности (ОЖД), вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма. Целью реабилитации является восстановление здоровья, трудоспособности, личностного и социального статуса инвалидов, достижение ими материальной и социальной независимости, интеграции (или реинтеграции) в обычные условия жизни общества.

Ребенок с особенностями психофизического развития – лицо с особенностями психофизического развития в возрасте до 18 лет.

Сегрегация – отделение (в социальном, экономическом, географическом смыслах) группы людей, характеристики которых (национальность, возраст, пол, состояние здоровья, поведение и т.д.) не соответствуют установленным стандартам жизни в обществе

Сензитивный возраст – этап возрастного развития ребенка, наиболее благоприятный для освоения каких-либо видов деятельности, формирования определенных психических функций.

Скрининг – (от англ. «toscreen» – просеивать) – быстрый, доступный, приблизительный метод обследования с целью выявления нуждающихся в более точной диагностике или помощи.

Скрининг развития – это массовое повторяющееся обследование детского населения по выявлению факторов риска и проблем, в организации и регуляции различных свойственных данному возрасту видов деятельности и поведения для последующего уточнения причин их возникно-

Репозиторий ВГУ

вения и оказания адекватной помощи. Технология скрининга – это комплекс методов, направленных на выявление нарушений развития или риска по их формированию. Методы скрининга – это диагностические действия, направленные на выявления конкретных проблем, они должны быть просты, доступны и надежны.

Сложный недостаток – совокупность физических и (или) психических недостатков, подтвержденных в установленном порядке.

Служба ранней помощи – служба помощи детям раннего возраста с особыми потребностями и их семьям. Термин, использующийся в практике наряду с такими терминами как «службы абилитации» и «службы раннего вмешательства».

Сопровождение – это: 1) один из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы медицинской профилактики и валеологической практики, социальной поддержки развития ребенка, психологической помощи и педагогического обеспечения социально-психолого-педагогической службы; 2) интегративная технология, в центре которой находится создание условий для актуализации потенциала развития и саморазвития субъектов жизнедеятельности, а в итоге - эффективное выполнения отдельным человеком своих основных функций; 3) процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в нем.

Социализация – процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений.

Социальная защита – в широком смысле – деятельность государства по воплощению в жизнь целей и приоритетных задач социальной политики по реализации совокупности законодательно закрепленных экономических, правовых и социальных гарантий, обеспечивающих каждому члену общества соблюдение важнейших социальных прав. Социальная защита – в узком смысле – комплекс целенаправленных конкретных мероприятий экономического, правового и организационного характера для поддержки наиболее уязвимых слоев населения.

Социальная модель инвалидности – понимание инвалидности как «препятствия или ограничение активности, вызванное современным социальным устройством, которое уделяет незначительное или не уделяет вообще никакого внимания людям, имеющим физические нарушения, и таким образом исключает их участие в основной социальной деятельности общества» («UPIAS–Unionof the Physically Impaired Against Segregation», 1976).

Социальное развитие человека–процесс развития личности и психики как результат установления многообразных социальных отношений, направленный на формирование оптимальной модели отношений с социальной средой.

Социокультурная реабилитация (СКР) – формирование культурной компетенции реабилитанта, необходимой для его интеграции во включающее сообщество и охватывающей все аспекты его личности (включая телесность, аффективность и социальность).

Репозиторий ВГУ

Специальная группа (специальный класс) – группа (класс), в которой получают образование лица с особенностями психофизического развития.

Специальная помощь – система психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на подготовку лиц с особенностями психофизического развитияк обучению (воспитанию), и/или сопровождение этих лиц и их родителей (законных представителей) в процессе обучения (воспитания), а также обеспечивающих лицам с особенностями психофизического развития специальные условия обучения (воспитания).

Специальное образование – дошкольное, общее и профессиональное образование, для получения которого лицам с особенностями психофизического развития создаются специальные условия для получения образования.

Специальное образовательное учреждение – образовательное учреждение, созданное для обучения лиц с особенностями психофизического развития; специальное образовательное подразделение - структурное подразделение образовательного учреждения общего назначения, созданное для обучения лиц с особенностями психофизического развития; **образовательное учреждение интегрированного обучения** – образовательное учреждение общего назначения, в котором созданы специальные условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития совместно с лицами, не имеющими таких ограничений; **обучение на дому** – освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицом, по состоянию здоровья временно или постоянно не посещающим образовательное учреждение, при котором обучение осуществляется на дому педагогическими работниками соответствующих образовательных учреждений, в том числе с использованием дистанционных средств обучения.

Специальное учреждение образования – учреждение образования, созданное для обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития.

Специальные условия для получения образования – обучение и воспитание с организацией педагогической, медицинской, социальной и иных видов помощи, без которых невозможно или затруднено освоение содержания образовательных программ специального образования, в том числе с использованием технических средств социальной реабилитации, учебных планов специального образования и программ специального образования, учебников и учебных пособий специального образования, специальных методик обучения, созданием адаптивной образовательной среды.

Стигма – комплекс характеристик (отрицательных), которые приписываются человеку или группе людей на основе нейтральных качеств (пол, национальность, возраст) или отрицательного опыта (насилия, заключения, проживания в неблагополучной семье).

Репозиторий ВГУ

Стигматизация (от англ. stigma–метка, клеймо) – необоснованное приписывание определенной отрицательной характеристики группе людей, основой стигматизации являются общественное мнение, бытующие в нем стереотипы.

Супервизия – (от англ. «tosupervise» – наблюдать и «supervision» – надзор, наблюдение) – вид профессионального взаимодействия специалистов. В практике ранней помощи в процессе супервизии происходит профессиональный разбор сложных случаев и анализ трудностей в работе. Супервизия используется также как способ взаимообучения специалистов.

Сурдопедагогика (от лат. surdus – глухой) – система научных знаний об образовании лиц с нарушениями слуха.

Тифлопедагогика (от греч. typhlos – слепой) – система научных знаний о воспитании и обучении лиц с нарушением зрения.

Толерантное отношение (поведение) рассматривается как разноуровневая система, включающая 1) межличностную терпимость; 2) взаимную толерантность различных социальных групп и 3) толерантность как культурную и правовую норму.

Толерантность – проявление людьми терпимости по отношению к представителям другой культуры и традиций; признание права другого быть «иным»; готовность лояльно относиться и принимать чужой образ мыслей, чувства, вероисповедание, поведение и т. п., которые не совпадают с собственными, а также не разделяются и не поддерживаются человеком.

Тотальная коммуникация – одновременное комбинирование словесного и жестового языков (устная и письменная речь, дактилология, калькирующая жестовая речь, пантомима, указательные жесты, мимика и др.).

Тяжелые физические и (или) психические нарушения – физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков.

Универсальный дизайн – дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна.

Учреждение специального образования – учреждение образования, которое реализует образовательные программы специального образования, программу воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи, программу воспитания детей, нуждающихся в оздоровлении, образовательную программу профессиональной подготовки рабочих (служащих).

Репозиторий ВГУ

Физический недостаток – подтвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека либо хронические соматическое или инфекционное заболевания.

Физическое и (или) психическое нарушение – отклонения от нормы, ограничивающие социальную деятельность и подтвержденные в порядке, установленном законодательством.

Человек с инвалидностью – лицо, чьи перспективы трудоустройства и постоянной занятости существенно ограничены вследствие физических, психических или социальных факторов.

Школы, реализующие практику инклюзивного образования – это школы, в деятельности которых и в организации процесса обучения учитываются особые образовательные потребности детей различных групп. Инклюзивные школы помогают всем детям развиваться и находить свое место в обществе, претворяя в жизнь установку, что все дети способны учиться.

Шрифт Брайля – специальный объемный, рельефно-точечный шрифт, созданный Л. Брайлем (1829 г.) для чтения и письма незрячими.

Эмпатия–понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир.

Репозиторий ВГУ

Рекомендации при общении с людьми с инвалидностью

Используйте слова и понятия, не создающие стереотипы:	Избегайте слов и понятий, создающих стереотипы
Инвалид, человек (ребенок), имеющий инвалидность, человек с инвалидностью, человек с ограниченными возможностями, человек с особыми потребностями.	Больной, калека, искалеченный, деформированный, неполноценный, дефективный
Неинвалид, обычный, типичный человек	Нормальный, здоровый (при сравнении с инвалидом)
Человек (ребенок), использующий инвалидную коляску, передвигающийся на коляске	Ребенок, прикованный к инвалидной коляске
Врожденная инвалидность, инвалид с детства	Врожденный дефект, несчастье
Имеет ДЦП (детский церебральный паралич)	Страдает ДЦП
Человек, перенесший полиомиелит. Имеет инвалидность в результате полиомиелита	Страдает от полиомиелита, от последствий полиомиелита, жертва полиомиелита
Ребенок с задержкой в развитии, медленно обучаемый ребенок.	«Тормоз», слабоумный, отсталый, умственно неполноценный
Человек (ребенок) с синдромом Дауна	«Даун», «монголоид», даунята
Человек с эпилепсией, ребенок, подверженный эпилептическим припадкам	Эпилептик, припадочный
Душевнобольной человек, человек с психиатрическими проблемами, человек с душевным или эмоциональным расстройством	Сумасшедший, псих
Слепой, незрячий, невидящий, незрячий, слабовидящий человек, инвалид по зрению	Слепой, как крот (никогда), совершенно слепой
Человек с нарушением слуха, глухой человек, неслышащий, слабослышащий человек, человек (ребенок) с остатками слуха	Глухой как пень, глухая тетеря, глухонемой
Человек с затруднениями в общении	Немой

Репозиторий ВГУ

10 общих правил этикета, составленных людьми с инвалидностью

1. При разговоре обращайтесь непосредственно к человеку с ОПФР, а не к его сопровождающему или сурдопереводчику.

2. При встрече со слабовидящим человеком обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с вами. Если у вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент вы обращаетесь, и назвать себя.

3. Если вы предлагаете помощь, ждите, пока её примут, а затем интересуйтесь инструкциями. Не обижайтесь, если вашу помощь отклонили.

4. Общайтесь с человеком соответственно его возрасту. Не проявляйте превосходства или покровительства.

5. Любое вспомогательное приспособление (трость, инвалидная коляска, костыли и т. д.) – это чужая собственность, которую надо уважать. Не перемещайте, не берите их, не получив разрешения.

6. При разговоре с человеком, испытывающим трудности в общении, слушайте его внимательно. Будьте терпеливы, ждите, когда человек сам закончит фразу. Не поправляйте его и не договаривайте за него. Если это необходимо, задавайте короткие вопросы, которые требуют таких же коротких ответов, кивка или жеста. Никогда не делайте вид, что вы понимаете собеседника, если на самом деле это не так. Повторите то, что вы поняли, это поможет человеку ответить вам, а вам – понять его.

7. Общаясь с человеком, передвигающимся в инвалидной коляске или с помощью костылей, расположитесь так, чтобы ваши глаза были на одном уровне.

8. Чтобы привлечь внимание слабослышащего человека, назовите его по имени. Если ответа нет, можно слегка коснуться его руки, плеча или помахать рукой. Смотрите ему прямо в глаза и говорите чётко. Не все слабослышащие люди могут читать по губам. Расположитесь так, чтобы вас было хорошо видно, постарайтесь, чтобы вам ничего (еда, сигарета, руки) не мешало.

9. При общении со слабослышащими людьми говорите ясно и ровно. Не нужно излишне подчеркивать что-либо. Если вас просят повторить что-то несколько раз, перефразируйте предложение.

10. Если вы сообщаете информацию, которая включает в себя номер или адрес, запишите её, сообщите по факсу, электронной почте или любым другим способом, но так, чтобы она была точно понята.

11. Говорите нормальным тоном и языком. Если нужно, чтобы вы говорили громче, вас об этом попросят.

12. Если вы не знаете, что вам делать, спросите. Многие люди предпочтут скорее ответить на вопрос, чем оказаться в неудобном положении.

Репозиторий ВГУ

13. Помните, люди, имеющие трудности при передвижении, как правило, не имеют проблем со зрением, слухом и пониманием. Единственное, что нужно учесть, – это сложности передвижения. Если существуют архитектурные барьеры, предупредите об этом заранее, чтобы человек имел возможность принимать решения и планировать.

14. Человеку с плохим зрением предложите свою руку. Не направляйте его, не сжимайте его руку, идите так, как вы обычно ходите.

15. Сопровождая человека с плохим зрением, опишите коротко, где вы находитесь. При этом используйте конкретные слова: «справа», «слева», «впереди» – вместо «там» и «здесь». Например: «В центре комнаты, примерно в шести шагах от вас, стоит стол».

16. Если вы читаете для человека, который плохо видит или не видит вообще, сначала расскажите о том, что вы собираетесь читать. Говорите нормальным голосом. Не пропускайте информацию, если вас об этом не попросят.

17. Помните, что люди с ОПФР интересуются теми же темами и проблемами, что и люди, не имеющие инвалидности. Они сами знают, что им нужно, что им нравится или не нравится, что они могут или не могут делать.

18. Фокусируйтесь не на инвалидности человека, а на нём или на проблеме, которую вы обсуждаете.

19. Не смущайтесь, если случайно допустили оплошность, сказав «увидимся» или «слышали об этом» тому, кому этого говорить не стоило.

Как и в любом случае, связанном с вопросами этикета, если вы допустили ошибку, извинитесь, сделайте для себя выводы и продолжайте общение

Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с особыми образовательными потребностями

Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)

1. Обеспечить пребывание ребенка с трудностями в обучении в комфортном психологическом климате. Для них значимы одобрение и похвала, которые выступают в качестве стимула и поддержки при выполнении заданий и требований учителя.

Репозиторий ВГУ

2. Использовать существующую у детей относительно сохранную эмоционально-волевую сферу и их способность к подражанию.

3. Планировать работу по предмету так, чтобы изучаемые темы программного содержания обычной и специальной школы совпадали по максимуму.

4. Предъявляемые учителем на уроке инструкции должны быть лаконичными, четко сформулированными. Многоступенчатые инструкции следует дробить на отдельные звенья, доступные для понимания детей.

5. 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.

6. 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.

7. 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.

8. Оказывать помощь ученику в планировании его деятельности на уроке, дополнительно инструктировать в ходе учебной деятельности.

9. С целью развития высших психических функций шире использовать дидактические игры, имеющие коррекционно-развивающую направленность.

10. Использовать карточки для индивидуальной работы.

11. Обеспечивать практическую направленность изучаемого материала (от практики к теории), опору на жизненный опыт ребенка.

12. Соблюдать в определении объема изучаемого материала принцип необходимости и достаточности.

13. 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.

14. 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

Репозиторий ВГУ

достижения – например, неделя, месяц. Ребенок видит, к чему он идет, видит, как улучшаются его успехи.

15. Обязательно разъяснять таким детям домашнее задание; они должны получить (усвоить) конкретные инструкции по его выполнению.

16. Обеспечить постоянное повторение изучаемого материала. Использовать различные формы предъявления учебного материала.

Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с тяжелыми нарушениями речи

1. Ознакомиться с индивидуальными особенностями детей с нарушениями речи, по-разному реагирующих на свой недостаток; на коммуникативные затруднения; на изменение условии 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.

Репозиторий ВГУ

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.

Репозиторий ВГУ

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).

Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

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.
2. Развивать пространственную и временную ориентацию на каждом занятии посредством включения целенаправленных упражнений (на-

Репозиторий ВГУ

пример, клади ручку справа от тетради; найди сегодняшнюю дату на календаре и т. д.).

3. 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.

4. 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).

5. 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.

6. Соблюдать во время занятий особый речевой режим: демонстрировать четкую, разборчивую речь без резкого повышения голоса, обеспечивать необходимое число повторений, выразительное артикулирование.

7. 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.

8. Организовывать коррекционную направленность обучения (обеспечивающую помощь) в процессе усвоения учебного материала, нормализацию деятельности учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на каждом уроке.

9. Применять различные виды деятельности с использованием наглядно-предметного образца на уроках ручного труда, изобрази-тельного искусства, способствующие формированию обобщенных приемов учебной деятельности.

10. 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.

11. 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.

Репозиторий ВГУ

12. Использовать целесообразное переключение детей с одного вида деятельности на другой, применять разнообразные виды занятий для предупреждения быстрой утомляемости или снятия ее.

13. Обеспечивать интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой учащихся путем использования красочного дидактического материала, введения игровых моментов.

14. Создавать психологический комфорт урока, демонстрировать мягкий доброжелательный тон учителя, выражать внимание к ребенку, поощрять его малейшие успехи.

15. Формировать эмоционально-положительное отношение к учебной деятельности, показывать шаги успеха, стимулировать ребенка к достижению успеха.

16. Создавать условия для получения хорошей оценки, использовать поэтапное выполнение учебных заданий по возрастающей трудности и предоставлять время на их выполнение.

17. Четко, спокойно аргументировать оценку результатов деятельности, усиливать акценты на позитивных сторонах.

18. Вырабатывать (давать) рекомендации родителям по воспитанию, обучению и коррекции недостатков в развитии, основанные на учете возрастных, индивидуальных и психофизических возможностей их детей.

Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с нарушением слуха

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);

Репозиторий ВГУ

- 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).

4. 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.

5. В ходе проведения любых мероприятий подключать зрительный и слух зрительный анализаторы при организации восприятия речи детьми с нарушением слуха, соблюдать четкость показа артикуляции звуков.

Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с нарушениями зрения

1. Учитывать (изучать) специфические особенности данной категории учащихся. Для детей с нарушениями зрения жизненно не-обходима 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).

Репозиторий ВГУ

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. Обеспечивать деятельность ребенка на уроке, соблюдая последовательность в системе «слово–наглядность–действие». Акцентировать внимание ребенка на отдельных объектах, деталях модуляцией голоса, выражением эмоций.

6. Оказывать постоянную помощь в восприятии учебного материала с опорой на сохранные анализаторы. Большое значение в восприятии и познании окружающей действительности у детей с нарушениями зрения имеют осязание (прикосновение, давление, движение, тепло, холод, боль, фактура материала и др.), слуховое восприятие (дифференциация, различение и оценка с помощью звука характера предмета, анализ и оценка звукового поля) и речь.

7. 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.

8. 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.

9. 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.

10. 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

Репозиторий ВГУ

практических занятий. Обучать умениям выделять элементарные сигнальные признаки предметов и объектов живой и неживой природы при помощи осязания, слуха, обоняния, остаточного зрения.

11. 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.

12. 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.

13. 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)

Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с интеллектуальной недостаточностью

1. Обеспечьте ребенку доступное содержание учебного материала (дети не могут усвоить ту же учебную программу, что и нормально развивающиеся дети); ребенок должен работать в соответствии со своими способностями, а не в соответствии со способностями класса

2. Снижайте объем, глубину изучаемого материала; увеличивайте время на изучение отдельных разделов, тем; вводите подготовительные (пропедевтические) этапы перед изучением трудного материала.

3. Используйте метод «малых порций», который предлагает дробление учебного материала на несколько смысловых частей, изучение каждой в отдельности и последующее закрепление.

4. Новый материал предлагайте в доступных для учащихся формах: с использованием реальных предметов, возможности производить с ними действия, с использованием рисунков, иллюстраций, других наглядных материалов.

Репозиторий ВГУ

5. Опирайтесь на практические действия с реальными предметами или их заместителями, чтобы подводить детей к изучению абстрактных понятий. Постоянно опирайтесь при изучении материала на практический опыт детей.

6. Адаптируйте для ребенка учебные материалы, с тем, чтобы сделать доступным их понимание, упрощайте или сокращайте материал.

7. Используйте для закрепления материала специальный дидактический материал, разработанный для вспомогательных школ, так как автоматизация навыков проходит у них значительно дольше.

8. Формулируйте задания кратко; позволяйте подчеркивать карандашом пункты в учебнике.

9. Разработайте отдельную систему успеваемости ученика вместе с администрацией школы и его родителями, пересмотрите требования к учебным достижениям такого ребенка.

10. Используйте инструкционную карту с описанием пошаговых действий; материал в инструкционной карте излагайте структурно (в виде схемы или таблицы), кратко, разбивая на смысловые части.

11. Изучение сложных тем выносите на индивидуальные коррекционные занятия.

12. Помогайте наводить порядок в учебных принадлежностях.

13. Научите ученика навыкам использования клавиатуры и позволяйте детям играть и работать на компьютере.

14. Формируйте у детей приемы учебной деятельности: мнемотехнику, классификацию, сравнение, наблюдение и т.д.

15. Используйте прием постоянного повторения материала учеником.

16. Произносите имя ученика, чтобы обратить на себя его внимание до того, как задать вопрос.

17. Обеспечьте совместную деятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся детей. Для этого используйте такие педагогические приемы, как совместное освоение материала (ребенок с нарушением, как ученик, нормально развивающийся ребенок, как педагог), выполнение лабораторных работ парами, проектная деятельность.

18. Своевременно оказывайте ребенку помощь на уроке, чередуйте разные виды деятельности на уроке.

19. Правильно выберите место, где будет сидеть ребенок. Важно, чтобы он как можно меньше отвлекался. Хорошо, если сидящий рядом ученик сможет оказать ему помощь. Важно, чтобы учитель во время урока мог легко подойти к нему.

20. Используйте индивидуальный подход к ребенку, только в этом случае можно рассчитывать на положительные результаты.

21. Работайте над развитием всех форм мышления детей. Это необходимо для подготовки к предстоящему обучению в школе и для социаль-

Репозиторий ВГУ

ной адаптации в широком понимании этого термина.

22. Создайте атмосферу принятия ребенка в классе, ситуацию успеха на уроках и во внеклассной деятельности; чаще хвалите ребенка, но только заслуженно, включайте ученика во все мероприятия класса, закрепите за ребенком обязанности в классе, дайте ему поручение.

23. Избегайте перегрузок учеников; переутомление детей с интеллектуальной недостаточностью может привести нервным срывам, нарушению поведения, негативизму к школьным занятиям.

24. Речь: следите, чтобы ребенок посещал учителя-логопеда, если у него нарушено звукопроизношение, работайте над расширением пассивного и активного словарного запаса, любой урок начинайте со словарной работы.

25. Формируя навык письма, изучайте буквы, используйте разные приемы и материалы для создания образа буквы (лепите из пластилина, вырезайте из бархатной бумаги, пишите пальцем в воздухе и т.д.), заучивайте с ребенком графемы, соотносите их со звуками речи; дифференцируйте сходные по начертанию буквы; развивайте навыки копирования, работы по заданному образцу; актуализируйте и закрепляйте навык звукобуквенного анализа слова; практикуйте зрительно-слуховые диктанты.

28. Формируя навык чтения, учите ребенка изолированно произносить тот или иной звук, читайте слоговые таблицы, составляйте слоги, слова из предложенных букв; читайте слова, предложения, иллюстрированные изображением; пишите графические диктанты. В начальной школе практикуйте хоровое чтение, чтение ребенка вслух после успевающих детей; в средней школе требуйте чтения вслух; в старшей школе поощряйте чтение про себя и чтение для удовольствия.

29. На уроках языка используйте инструкционные карты с пошаговым описанием действий, предлагайте памятки, например, «Как составить план?», используйте алгоритмы, опорные таблицы.

30. На уроках математики работайте над четырьмя базовыми операциями, используйте конкретные примеры и техники для манипуляции; используйте инструкционные карты с пошаговым описанием действий; предлагайте памятки, например, «Как решать задачу?»; используйте алгоритмы, опорные таблицы; разрешайте пользоваться подсказками (например, таблицей умножения); научите пользоваться компьютером; используйте ситуации и проблемы из жизни в виде маленьких рассказов; развивайте навыки использования денег.

31. Социальные навыки: научите ученика быть в курсе сообщества и его предлагаемых услуг; научите его пользоваться общественным транспортом, чтобы уметь передвигаться; рассказывайте истории о человеческих отношениях.

32. В физическом воспитании формируйте правильные привычки питания; формируйте навыки физической культуры и ухода за собой, навыки общей и мелкой моторики, на переменах настаивайте на играх, соответст-

Репозиторий ВГУ

вующих возрасту.

33. В независимой жизни: предоставьте инструкции и практические советы для поддержания порядка в доме, научите ученика покупать себе еду, готовить, использовать бытовую технику и социальные услуги, справляться в чрезвычайных обстоятельствах.

34. Во время отдыха предоставьте ученику различные виды деятельности (несложные) во время отдыха, каникул, помогите ученику устанавливать дружеские отношения.

35. В поведении и поведенческих навыках требуйте поведения, соответствующего возрасту; научите правилам класса, школы; объясните правила общества, в котором он живет и попросите, чтобы он их соблюдал; разработайте ряд заданий, которые ученик может сделать в классе; обеспечьте ученику возможность взаимодействовать с классом: призывайте родителей одноклассников приглашать ученика на дни рождения и другие внеклассные мероприятия.

Рекомендации специалистам по организации образовательного процесса с учащимися с СДВГ

1. Познакомиться с информацией о природе и симптомах синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, обратить внимание на особенности его проявлений во время пребывания ребенка в образовательном процессе.

2. Менять виды деятельности в зависимости от степени утомления ребенка.

3. Повышать учебную мотивацию посредством использования системы поощрений, нетрадиционных форм работы (возможность выбора домашнего задания, проведение занятий с более младшими школьниками и др.).

4. Придерживайтесь позитивной модели поведения. Не стесняйтесь хвалить ребенка, дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью более других нуждаются в похвале.

5. Не подавлять потребности ребенка в двигательной активности, а постараться направить его энергию в нужное русло (давать двигательные разрядки, делая небольшие паузы во время урока), реализовывать двигательную потребность за счет выполнения поручений учителя (стереть записи на доске, вымыть тряпку, раздать тетради и т. д.) .

6. Уроки необходимо строить по четко спланированному распорядку. На определенный отрезок времени ребенку дается лишь одно задание. Большое задание предлагается выполнить последовательно в виде частей, и педагог должен периодически контролировать ход работы над каждой из них, внося необходимые коррективы.

7. Минимизировать отвлекающие ребенка факторы (лучшее место в классе для гиперактивного ребенка – парта, находящаяся в центре класса напротив доски, что даст ему возможность свободного обращения за по-

Репозиторий ВГУ

мощью к учителю в случае затруднений) и повышать уровень внимании (задания «Проверь себя и соседа», «Найди ошибку» и др.).

8. Для улучшения организации учебной деятельности ребенка используйте простые средства – планы занятий в виде пиктограмм, списки, графики, часы со звонком.

9. Проверять знания в начале урока и избегать категоричных запретов (нет, нельзя), не делать резкие замечания.

10. Обеспечивайте для ребенка индивидуальные условия, которые помогают ему быть более организованным. Например, через 20-минутные интервалы разрешайте ему вставать и ходить в конце класса.

11. Использовать зрительную и тактильную стимуляцию (представить план занятия в виде графика, использовать таблички с напоминаниями и др.), инструкции учителя должны быть четкими и немногословными.

12. Использовать приемы снижения импульсивности (задание «Тихий ответ», вызов на заданный вопрос того, кто поднял руку последним) и деструктивной двигательной активности (упражнение «Замри» и др.).

13. Поощряйте ребенка, например, если ребенок хорошо себя вел на перемене, разрешите ему и одноклассникам дополнительно погулять еще несколько минут.

14. Обеспечьте для ученика возможность быстрого обращения за помощью. Выполняя задание, такие дети часто не понимают, что и как они делают. Не ждите, пока деятельность ребенка станет хаотичной, вовремя помогите ему правильно организовать, работу.

Рекомендации специалистам и родителям по организации жизни и образовательного процесса с детьми с аутизмом

1. Жизненное пространство аутичного ребёнка требует особой заботы и специальной организации. По виду деятельности ребёнка пространство можно условно разграничить на бытовое – усвоение навыков повседневной жизни (туалет, приём пищи, подготовка ко сну и т.д.); игровое – место для разнообразных игр; учебное – место для специальных развивающих занятий; ближайшее социальное окружение – условная территория, в пределах которой осуществляется общение аутичного ребёнка со взрослыми и сверстниками, а также происходит ознакомление с окружающим миром.

2. Игры вводятся в занятия в определённой последовательности. Построение взаимодействия с аутичным ребёнком основывается на его стереотипной игре. Далее вводятся сенсорные игры. В процессе сенсорных игр возникают терапевтические игры, которые могут вылиться в проигрывание психодрамы. Когда с ребёнком уже налажен тесный эмоциональный контакт, можно использовать совместное рисование. В дальнейшем на разных занятиях используются все виды игр попеременно. Для всех видов

Репозиторий ВГУ

игр характерны общие закономерности: 1) повторяемость; 2) путь «от ребёнка» (игра достигнет своей цели, если ребёнок сам захотел в неё поиграть); 3) каждая игра требует развития внутри себя (введение новых элементов сюжета и действующих лиц, использование различных приёмов и методов).

3. Чтобы детская комната стала для ребёнка «крепостью» потребуется от родителей выполнить ряд необходимых условий: 1) безопасность (в комнате не должно быть опасных предметов); 2) обеспечение комфорта и уюта (оформить комнату в приятные, неяркие тона, освещение должно быть мягким); 3) наличие необходимого оборудования (место, где ребёнок играет и учится); 4) поддержка порядка (все предметы, вещи и игрушки должны иметь фиксированное место).

4. Предложите уголок для сенсорного отдыха, темный и тихий, где ребенок может раскачиваться на стуле, полежать на мешке или под утяжеленным одеялом или покружиться на месте.

5. Педагогическая работа с аутичным ребёнком требует постоянного педагогического поиска, гибкости в применении различных методов обучения и воспитания. Можно заранее составить план занятия, но действовать в большинстве случаев придётся в зависимости от ситуации и желания ребёнка. Порой стоит принять правила игры, предлагаемые ребёнком (не забывая о целях работы). И тогда через некоторое время он будет видеть в вас союзника, товарища по играм, станет доверять вам. Занятие должно проходить в атмосфере доброжелательности.

6. Занятия с аутичным ребёнком сильно отличаются от занятий с другими детьми. На начальном этапе обучения – это: постепенное избавление от накопившихся негативных эмоций и страхов; предоставление ребёнку возможности пережить как можно больше положительных эмоций. Только когда окружающий мир станет для ребёнка более дружелюбным, а сам ребёнок более смелым и активным в своём познании мира, станет, возможен переход к следующему этапу обучения, целями которого станут: знакомство ребёнка с самыми разнообразными сторонами окружающего мира, как предметного, так и мира человеческих взаимоотношений; формирование поведения ребёнка, обучение навыкам контроля над эмоциями, введение необходимых правил и запретов; развитие речи и т. д.

7. Предложите столько способов коммуникации, сколько сможете придумать! Устной коммуникации недостаточно. Для коммуникации используются: печать на компьютере, искусство, спорт, система коммуникации PECS, жестовый язык, движения, определенные виды музыки, дизайн или строительство из кубиков и др. Вы можете найти подход к ребенку с помощью его предпочитаемого метода самовыражения.

8. Многократно повторяйте пройденное. Повторение пройденного должно планироваться и постепенно уменьшаться (и только тогда, когда ребенок продолжает демонстрировать навык). Конечно, некоторые навыки

Репозиторий ВГУ

ребенок будет осваивать быстрее, чем другие, и время между повторением пройденного тоже может увеличиваться быстрее.

9. Ребёнок с аутизмом нуждается в визуальной поддержке, поэтому при формировании навыков (например, самообслуживание) используйте пооперационные карты с алгоритмом деятельности.

10. Хотя визуальные подсказки могут быть очень полезны во многих обстоятельствах, они не являются ответом на все проблемы. Многие дети могут научиться следовать школьному расписанию, подражая другим детям, или даже благодаря помощи других детей.

11. При общении с ребёнком четко произносите все слова. Называя предметы, показываете их. Никогда не задавайте больше одного вопроса одновременно.

12. Даже если вам кажется, что ребёнок не реагирует на ваши слова, всё равно говорите с ним как можно больше. Оречевляйте все его действия и переживания!

13. Многократное чтение и проговаривание одного и того же материала помогают ребёнку с аутизмом не только лучше понять себя и окружающих, но и снижают тревожность и повышает уверенность в себе в связи со стереотипичностью жизнедеятельности ребёнка.

14. Во время обучения награждайте ребенка за приложенные усилия, а не за окончание задания.

Помните, работа с ребёнком с аутизмом носит долгосрочный характер!

«Особые» люди в произведениях литературы и искусства

Произведения литературы:

Вежинов П. «Озерный мальчик».

Цвейг С. «Борьба с демоном».

Зощенко М. «Перед восходом Солнца», «Возвращенная молодость», «Привет из Севастополя».

Герцен А.И. «Доктор Крупов»

Дон Педро Кальдерон Энао «Жизнь есть сон».

Кинг С. «Регуляторы».

Хэддон М. «Загадочное ночное убийство собаки».

Дик Ф. К. «Свихнувшееся время Марса».

Мураками Р. «Дети из камеры хранения».

Спаркс Н. «Дорогой Джон».

Леймбах М. «Дэниэл молчит».

Грум У. «Форрест Гамп» (книга и фильм).

Репозиторий ВГУ

Киз Д. «Цветы для Элджернона».
Поль И. «Путешествие идиота».
Стейнбек Д. «О мышах и людях» (книга и фильм).

Фильмы:

«Темпл Грандин», «Инклюзированный Самуэль», «Барьер», «Иконография», «Человек дождя» (фильм получил четыре премии «Оскар»), «Форрест Гамп», «Снежный пирог», «Меркурий в опасности», «Дьяволы», «Без ума от любви», «Куб», «Бен Икс» («Ben X»), «Клетка», «Тетрадь смерти», «Страна глухих», «Чудесный побег», «Мальчик, который умел летать», «Паук», «Антон тут рядом», «Синдром панка», «Снежный пирог», «Рай океана», «В космосе чувств не бывает», «Черный шар», «Меня зовут Кхан», «Ее зовут Сабина», сериал «Клиника» (4-й сезон, 18-я серия), «Мыслить как преступник», сериал «Доктор Хаус» (3-й сезон, 4-я серия), «Особняк «Красная Роза»», «Дефективный полицейский», «Нелл», «Босиком по мостовой», «Ловец снов», анимационный фильм «Мэри и Макс», документальные фильмы «Ребенок и дельфин», «В ауте».

Основные требования к организации инклюзивной среды

Вход в школу

Для детей-инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата у входа в школу необходимо установить пандус. Пандус должен быть достаточно пологим (10-12 градусов), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высота – не менее 5 см) и поручни (высота – 50-90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски. Двери должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз. Вход в школу рекомендуется оборудовать звонком для предупреждения охраны.

Для детей-инвалидов по зрению крайние ступени лестницы при входе в школу необходимо покрасить в контрастные цвета. Лестницы в обязательном порядке должны быть оборудованы перилами. Дверь тоже необходимо сделать яркой контрастной окраски. На стеклянных дверях яркой краской должны быть помечены открывающиеся части.

Внутреннее пространство школы

Коридоры по всему периметру школы необходимо оснастить поручнями. Ширина дверных проемов должна быть не менее 80 85 см, иначе человек

Репозиторий ВГУ

на инвалидной коляске через нее не пройдет. Для того чтобы человек на коляске смог подняться на верхние этажи, в школьном здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить доступ в него остальных учащихся), а также подъемники на лестницах.

Для детей-инвалидов по зрению необходимо предусмотреть разнообразное рельефное покрытие полов: при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка и просто ковровые дорожки. Крайние ступени внутри школы, как и при входе, нужно покрасть в яркие контрастные цвета и оборудовать перилами. Названия классных кабинетов должны быть написаны на табличках крупным шрифтом контрастных цветов. Необходимо дублировать названия шрифтом Брайля.

Школьная раздевалка

Детям-инвалидам нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать ее поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т.д. Также можно для этих целей выделить отдельную небольшую комнату.

Школьная столовая

В столовой следует предусмотреть непроходную зону для учащихся-инвалидов. Ширину прохода между столами для свободного передвижения на инвалидной коляске рекомендуется увеличить до 1,1 м. Желательно, чтобы эти столы находились в непосредственной близости от буфетной стойки в столовой. В то же время нежелательно детей-инвалидов сажать в столовой отдельно от остальных одноклассников.

Школьный туалет

В школьных туалетах надо предусмотреть одну специализированную туалетную кабинку для инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата (в том числе и инвалидов-колясочников) размерами не менее 1,65 м на 1,8 м. Ширина двери в специализированной кабине должна составлять не менее 90 см. В кабине рядом с одной из сторон унитаза должна быть предусмотрена свободная площадь для размещения кресла-коляски для обеспечения возможности пересадки из кресла на унитаз. Кабина должна быть оборудована поручнями, штангами, подвесными трапециями и т.д. Все эти элементы должны быть прочно закреплены. Не менее одной раковины в туалете следует предусмотреть на высоте 80 см от пола. Нижний край зеркала и электрического прибора для сушки рук, полотенце и туалетная бумага располагаются на такой высоте.

Спортивный зал

Раздевалку, душевую и туалет при физкультурном зале для детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата также необходимо оборудовать широкими проходами и дверными проемами, ширина которых должна быть не менее 90 см. Инвалидная коляска должна входить в душевую кабину целиком.

Репозиторий ВГУ

Школьная библиотека

В читальном зале школьной библиотеки часть кафедры выдачи книг необходимо понизить до уровня не выше 70 см. Несколько столов также нужно сделать на такой высоте. Книги, находящиеся в открытом доступе, и картотеку рекомендуется располагать в пределах зоны досягаемости (вытянутой руки) человека на коляске, т.е. не выше 1,2 м при ширине прохода у стеллажей или у картотеки не менее 1,1 м.

Классные кабинеты

В учебных классах ребенку-инвалиду необходимо дополнительное пространство для свободного перемещения. Минимальный размер зоны ученического места для ребенка на коляске (с учетом разворота инвалидной коляски) - 1,5 х 1,5 м.

Детям-инвалидам с нарушениями опорно-двигательного аппарата около парты следует предусмотреть дополнительное пространство для хранения инвалидной коляски (если ребенок пересаживается с нее на стул), костылей, тростей и т.д. Ширина прохода между рядами столов в классе должна быть не менее 90 см. Такая же ширина должна быть у входной двери без порога. Также желательно оставить свободным проход около доски, чтобы ребенок на коляске или на костылях смог спокойно перемещаться там. Если занятия проходят в классе, где доска или какое-либо оборудование находится на возвышении, это возвышение необходимо оборудовать съездом.

Детям-инвалидам по зрению нужно оборудовать одноместные ученические места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола. Необходимо уделить внимание освещению рабочего стола, за которым сидит ребенок с плохим зрением и помнить, что написанное на доске нужно озвучивать для того, чтобы он смог получить информацию. Парта ребенка со слабым зрением должна находиться в первых рядах от учительского стола и рядом с окном. Когда используется лекционная форма занятий, учащемуся с плохим зрением или незрячему следует разрешить пользоваться диктофоном - это его способ конспектировать. Пособия, которые используются на разных уроках, должны быть не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий ученик смог их потрогать.

Детям-инвалидам по слуху необходимо оборудовать ученические места электроакустическими приборами и индивидуальными наушниками. Для того чтобы слабослышащие дети лучше ориентировались, в классе следует установить сигнальные лампочки, оповещающие о начале и конце уроков.

Территория школы

Для обеспечения безопасности и беспрепятственного перемещения детей с инвалидностью по школьной территории следует предусмотреть ровное, нескользкое асфальтированное покрытие пешеходных дорожек. Имеющиеся на пути небольшие перепады уровней должны быть сглажены.

Репозиторий ВГУ

Ребра решеток на пешеходных дорожках должны располагаться перпендикулярно направлению движения и на расстоянии друг от друга не более 1,3 см. В нескольких местах с бордюрного камня тротуара должен быть устроен съезд шириной не менее 90 см. Для этого рекомендуется покрыть поверхность дорожки направляющими рельефными полосами и яркой контрастной окраской. Оптимальными для маркировки считаются ярко-желтый, ярко-оранжевый и ярко-красный цвета.

Источник: *Школа, доступная для всех / Режим доступа: reabilit.samregion.ru/.../618-shkola-dostupnaya-dlya-vsekh-statya-posvyashchena-oborudovaniyu-obshcheobrazovatelny.- Дата доступа: 01.08.2016.*

Оригинальные тексты, документы

Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (извлечения)

Мы считаем и торжественно заявляем о том, что:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создавать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей;
- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей, повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования.

Источник: *Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями, принята «Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество», Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.*

Репозиторий ВГУ

Конвенция о правах инвалидов (извлечения).

Статья 24. Образование. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом: к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия; к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме; к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества.

При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы:

инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды – из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования;

инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания;

обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности;

инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения;

в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, сообразно с целью полной охваченности принимались эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки.

Государства-участники наделяют инвалидов возможностью осваивать жизненные и социализационные навыки, чтобы облегчить их полное и равное участие в процессе образования и в качестве членов местного сообщества. Государства-участники принимают в этом направлении надлежащие меры, в том числе:

содействуют освоению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности и способствуют поддержке со стороны сверстников и наставничеству;

содействуют освоению жестового языка и поощрению языковой самобытности глухих;

обеспечивают, чтобы обучение лиц, в частности детей, которые являются слепыми, глухими или слепоглухими, осуществлялось с помощью наиболее подходящих для индивида языков и методов и способов общения и в обстановке, которая максимальным образом способствует освоению знаний и социальному развитию.

Репозиторий ВГУ

Чтобы содействовать обеспечению реализации этого права, государства участники принимают надлежащие меры для привлечения на работу учителей, в том числе учителей-инвалидов, владеющих жестовым языком и/или азбукой Брайля, и для обучения специалистов и персонала, работающих на всех уровнях системы образования. Такое обучение охватывает просвещение в вопросах инвалидности и использование подходящих усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, учебных методик и материалов для оказания поддержки инвалидам.

Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими. С этой целью государства-участники обеспечивают, чтобы для инвалидов обеспечивалось разумное приспособление.

Источник: *Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ohchr.org/Documents/.../CRPD_TrainingGuide_PTS19_RU.pdf. – Дата доступа: 21.08.2016.*

Декларация независимости инвалида

Приведенная ниже декларация независимости создана инвалидом и выражает позицию активной личности, субъекта собственной жизни и социальных изменений.

- Не рассматривайте мою инвалидность как проблему.
- Не надо меня жалеть, я не так слаб, как кажется.
- Не рассматривайте меня как пациента, так как я просто ваш соотечественник.
- Не старайтесь изменить меня. У вас нет на это права.
- Не пытайтесь руководить мною. Я имею право на собственную жизнь, как любая личность.
- Не учите быть меня покорным, смиренным и вежливым. Не делайте мне одолжения.
- Признайте, что реальной проблемой, с которой сталкиваются инвалиды, является их социальное обесценивание и притеснение, предубежденное отношение к ним.
- Поддержите меня, чтобы я мог по мере сил внести свой вклад в общество.
- Помогите мне познать то, что я хочу.
- Будьте тем, кто заботится, не жалея времени, и кто не борется в попытке сделать лучше.
- Будьте со мной, даже когда мы боремся друг с другом.
- Не помогайте мне тогда, когда я в этом не нуждаюсь, если это даже доставляет вам удовольствие.
- Не восхищайтесь мною. Желание жить полноценной жизнью не заслуживает восхищения.

Репозиторий ВГУ

- Узнайте меня получше. Мы можем стать друзьями.

Прочтите декларацию независимости инвалида. Какие из высказываний потрясли вас более всего? Почему? Какие из высказываний вас удивили? Почему? Как инклюзивное образование может обеспечить независимость жизни людей с инвалидностью?

Источник: *Холостова, Е.И. Социальная работа: теория и практика/ Е.И.Холостова, А.С. Сорвина. – М.: ИНФРА – М, 2002. – 137 с.*

Философские предпосылки становления моделей интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья (извлечения).

Социальная модель задает ракурс определения понятий «нарушение» и «инвалидность». Согласно данному подходу, индивиды имеют нарушение, если они переживают физиологическое или поведенческое состояние (процесс), которое социально индентифицируется как болезненное расстройство или как иная особенность, которая оценивается обществом негативно. Констатация же инвалидности означает, что человек испытывает дискриминацию, т.е. социальные ограничения, на основе переживаемых им функциональных ограничений. Таким образом, в контексте социальной модели понятие «нарушения» отличается от понятия «неспособности/инвалидности» тем, что если первое характеризует негативно оцениваемые обществом физические или психические особенности, присущие индивиду, то второе ставит человека с нарушениями в ситуацию, в которой эти нарушения служат основанием для его дискриминации и стигматизации. В результате индивид и /или группа лишается возможности иметь социальные достижения, поскольку сам принцип достижения понимается как неразрывно связанный с конкуренцией на рынке труда. Оба понятия, таким образом, выступают как социальные конструкции, построенные в соответствии с господствующим в культуре определенного общества дискурсом. Подчинение медицины и образования законам рынка приводит к тому, что такой дискурс и применяемые в его рамках понятия способности/неспособности, нормы/отклонения, успеха/неудачи и др., выражая законы рыночной конкуренции, становится дискриминирующим в отношении людей с ОВЗ.

Прочитайте отрывок статьи А.Ю. Шеманова «Философские предпосылки становления моделей интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья». В чем отличие социальной модели в определении понятий нарушение и инвалидность? Что, с точки зрения социальной модели, отличает понятие «нарушение» от понятия «инвалидность»? Почему с точки зрения автора понятие «инвалидности» дискриминирует группу людей с особенностями развития?

Источник: *Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : метод. рекомендации; под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2012. – С. 12-13.*

Репозиторий ВГУ

Показатели инклюзии

Инклюзия подразумевает изменения. Это непрекращающийся процесс обучения и полноценного участия в школьной жизни всех учеников. Это идеал, к которому можно стремиться, но которого нельзя полностью достичь. Тем не менее, реальная инклюзия появляется в школе в тот самый момент, когда начинается процесс обеспечения полноправного участия в школьной жизни буквально всех её учеников. Инклюзивная школа – это школа, которая постоянно находится в движении.

Показатели инклюзии

- Гуманизация отношений участников образовательного процесса
- Новое, более высокое качество дидактики, оптимально подкрепляемое материальной базой; профессиональный рост преподавателя
- Ученик, абитуриент, студент – центральная фигура в учебном плане
- Гибкая методика преподавания предметов, наличие оптимальной образовательной среды
- Снижение числа неуспевающих, повышение качества знаний обучаемых; всемерное развитие природных дарований
- Открытость образовательного процесса и стратегий образования
- Углубление инклюзивности общества – комфортности жизни для всех; совершенствование материальных и духовных основ общества
- Устранение всех видов дискриминации; содействие в реализации жизненных целей.

Инклюзия в образовании включает в себя:

- Признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов.
- Повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни. Реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой. Избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности.
- Анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников. Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом.
- Различия между учениками - это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.
- Признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства.
- Улучшение ситуации в школах в целом, как для учеников, так и для педагогов.

Репозиторий ВГУ

- Признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей местных сообществ.
- Развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами.
- Признание того, что инклюзия в образовании - это один из аспектов инклюзии в обществе.

Прочитайте отрывок из пособия Т. Бут и М. Эйнскоу. Какие, с Вашей точки зрения, показатели инклюзии трудновыполнимы и почему? Что содержательно предполагает выполнение того или иного показателя инклюзии?

Источник: *Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие/ Т. Бут, М. Эйнскоу / под ред. М. Ваганова; пер. с англ. И. Аникеев. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 123 с.*

Основные проблемы и конкретные области действий, связанные с развитием инклюзивного образования (извлечения)

Изменения во взглядах и разработка политики

- Термин «инклюзивное образование» нуждается в дополнительном разъяснении, с тем чтобы он был принят работниками образования, правительственными и неправительственными организациями, лицами, ответственными за разработку политики, а также другими социальными партнерами.
- Отсутствие понимания, осознания и поддержки в обществе вопросов, связанных с инклюзивным образованием, должно преодолеваться путем проведения информационно разъяснительной работы и диалога на региональном и национальном уровнях.
- Долгосрочная политика в области устойчивого экономического и социального развития должна учитывать и принимать во внимание необходимость инклюзивного образования.
- Комплексный многосекторальный и совместный подход необходим, чтобы гарантировать право на образование.
- Региональный и национальный диалог необходим для обеспечения понимания общественностью, осознания и оказания ею поддержки политике в области инклюзивного образования.

Обеспечение инклюзивности путем воспитания и образования детей младшего возраста

- Меры, принимаемые в отношении детей младшего возраста, следует рассматривать в качестве устойчивого пути, гарантирующего право на образование для всех детей с самого начала.

Инклюзивный учебный план/программа

- Последовательный переход и взаимная увязка учебных планов и программ для детей младшего возраста, начального и среднего образования являются ключевыми факторами, помогающими преодолеть отсев

Репозиторий ВГУ

учащихся при переходе с одной ступени на другую и обеспечить продолжение обучения.

- Изменения в учебных планах и программах необходимы для того, чтобы оказать поддержку более гибким методам обучения и оценки.
- Возможности получения информального и неформального образования должны быть разработаны в рамках учебных планов и программ.
- Исключительно академические по своему характеру, перегруженные учебные планы и программы являются контрпродуктивными с точки зрения обеспечения инклюзивного образования.
- Различных участников этого процесса следует поощрять принимать участие в разработке учебных программ и планов.

Учителя и педагогическое образование

- Программы педагогического образования (как до поступления на службу, так и без отрыва от работы) должны быть переориентированы и направлены на подходы, связанные с инклюзивным образованием, с тем чтобы дать учителям педагогический инструментарий, необходимый для проведения разнообразной работы в учебном классе в соответствии с измененными планами и программами.
- Подготовка всего педагогического персонала, включая членов общины, представляется важным элементом в деле оказания поддержки созданию инклюзивной школы.
- Создание стимулов для обновления социального статуса учителей и улучшения их жизненных условий является необходимым элементом и предварительным условием на пути к профессионализации роли учителей.

Ресурсы и законодательство

- Национальное законодательство должно быть изменено и пересмотрено, с тем чтобы оно включало понятия, связанные с инклюзивным образованием.
- Международные конвенции должны быть подписаны и ратифицированы, а их положения должны найти отражение в национальном законодательстве.
- Осуществление политики и законов должно поощряться и укрепляться.
- Бюджетные ассигнования на цели инклюзивного образования должны быть справедливыми, транспарентными, подотчетными и эффективными.

Прочитайте отрывок из «Руководящих принципов политики в области инклюзивного образования». Какие, с Вашей точки зрения изменения, связанные с инклюзией и областями действий в области инклюзии, трудновыполнимы и почему? Что содержательно предполагает выполнение той или иной области действий?

Источник: *Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ООН по вопросам образования, науки и культуры; ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.*

Репозиторий ВГУ

Контрольные списки в области инклюзивного образования

1. Контрольный список изменения установок

- Является ли концепция инклюзивного образования хорошо известной и принятой?
- Принимают ли родители активное участие в образовании?
- Были ли начаты информационно-разъяснительные программы с целью оказания поддержки инклюзивному образованию?
- Поощряются ли общественность и частный сектор к оказанию поддержки инклюзивному образованию?
- Рассматривается ли инклюзивное образование в качестве важного фактора экономического и социального развития?
- Хорошо ли используются опыт и знания, имеющиеся у специальных школ или учебных заведений, в целях оказания поддержки инклюзивному образованию?

2. Контрольный список вопросов для инклюзивных учебных программ /планов

- Содействует ли учебная программа укреплению принципов не дискриминации, уважения многообразия и терпимости?
- Являются ли права человека и права ребенка частью учебной программы?
- Рассматриваются ли в учебной программе вопросы сосуществования прав и обязанностей?
- Охватывают ли учебные программы всех детей?
- Имеет ли отношение содержание учебной программы к потребностям и будущему детей и молодежи?
- Являются ли программы, учебные материалы и методы преподавания хорошо адаптированными и актуальными с точки зрения жизни молодежи и взрослых?
- Предусматривают ли учебные программы разнообразие методов работы?
- Способствуют ли учебные программы образованию по вопросам здоровья и питания?
- Включает ли в себя учебная программа образование по профилактике ВИЧ и СПИДа?
- Учитываются ли в учебной программе гендерная проблематика, культурная идентичность и знание языков? Обсуждаются ли в учебной программе вопросы, связанные с образованием в интересах устойчивого развития?
- Отражаются ли в учебной программе представления и цели, связанные с более широким развитием в стране, регионе? Существует ли обратная связь, и используются ли полученные благодаря ей данные в ходе регулярного пересмотра учебных программ с целью учета новых представлений или обстоятельств?

Репозиторий ВГУ

3. Контрольный список вопросов в отношении учителей и учебной среды

- Достаточно ли число квалифицированных учителей, соответствующим образом распределенных по всей стране и в регионе?
- Охватывает ли обучение всех детей, носит ли оно защитный характер для них, учитывает ли гендерные аспекты и поощряет ли оно участие самих учащихся?
- Подкрепляется ли профессиональное развитие и стимуляция преподавателей предоставлением им дополнительных стимулов и постоянной профессиональной подготовкой?
- Используется ли многоязычие, особенно признание значения преподавания на родном языке в первые годы школьного обучения?
- Является ли учебная среда безопасной и здоровой?
- Являются ли методы преподавания интерактивными?
- Адаптированы ли методы преподавания к различным возрастным группам (дети, молодые люди и взрослые)?
- Поощряются ли преподаватели к организации групповой работы?
- Является ли работа проектно-ориентированной?
- Носит ли преподавание в основном теоретический характер?
- Отвечают ли учебные материалы потребностям всех обучающихся, сталкивающихся с трудностями в обучении (со слабым зрением, слухом и т.д.)?
- Поощряется ли сотрудничество между учителями и родителями и гражданским обществом?

Источник: *Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ООН по вопросам образования, науки и культуры; ЮНЕСКО, 2009. - 36 с.*

Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования

С нашей точки зрения *модель инклюзивного образования детей с ОВЗ* должна включать *инклюзивную вертикаль* и *инклюзивную горизонталь.*

Первым уровнем инклюзивной вертикали должен стать период раннего детства, в котором комплексная и полисубъектная помощь детям с ОВЗ и их семьям позволит адаптироваться в правовом поле, в сфере конкретных форм помощи со стороны органов социальной защиты, в области мер медицинской помощи и сопровождения детей с ОВЗ, в психологическом поле проблем, с которыми сталкиваются семьи детей с ОВЗ. На этом уровне необходимо решение вопроса о выборе образовательного маршрута для детей с ОВЗ, в том числе об определении формы и степени их инклюзии в образовательную среду с учетом особенностей их психического развития.

На втором уровне инклюзивной вертикали; воспитание, социализация, психическое развитие и коррекция детей с ОВЗ, а также полисубъект-

Репозиторий ВГУ

ная система поддержки семей должны осуществляться в рамках детских дошкольных учреждений. Это позволит обоснованно и дифференцировано определить индивидуальные образовательные маршруты дальнейшего обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе.

Третий уровень инклюзивной вертикали (общеобразовательная школа) может включать в себя в качестве вариативных возможностей инклюзивного образования полную, частичную или временную инклюзию в образовательный процесс с учетом возможностей каждого ребенка с ОВЗ.

Четвертым уровнем инклюзивной вертикали должна стать профориентация выпускников общеобразовательных школ с ОВЗ в сфере возможных профессиональных интересов и выборов, а также траекторий последующего профессионального образования.

Пятым (завершающим) уровнем инклюзивной вертикали должно стать профессиональное образование выпускников школ с ОВЗ и их дальнейшее трудоустройство.

На всех уровнях инклюзивной образовательной вертикали должен быть реализован комплекс мер, включающий в себя:

- техническое оснащение образовательных учреждений для создания безбарьерной среды (пандусы, подъемники, специально оборудованные туалеты, кабинеты лечебной физкультуры, кабинеты психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, медицинский кабинет, спортивный зал и т.д.);
- создание благоприятной медико-психолого-педагогической среды для адаптации учащихся с ОВЗ в образовательных учреждениях;
- профессиональную подготовку в вузах специалистов для системы инклюзивного образования;
- адаптированные образовательные программы для учащихся с ОВЗ;
- индивидуальные планы занятий для учащихся с ОВЗ, разработанные совместно с родителями учащихся с ОВЗ;
- регламентированное нормативно-правовыми документами финансовое и юридическое обеспечение образовательного процесса.

На каждом уровне инклюзивной образовательной вертикали необходимо создание *инклюзивной горизонтали,* что, прежде всего, предполагает создание системы полисубъектного взаимодействия: дети с ОВЗ и их родители, органы правовой и социальной защиты населения, медицинские и психологические центры, педагогические коллективы образовательных учреждений, средства массовой информации, работодатели и т.д. Такое обеспечение горизонтальной преемственности между уровнями инклюзивной вертикали позволит на протяжении всего периода образования детей с ОВД обеспечить их комплексное сопровождение. Проведенный нами анализ психического здоровья детей с ОВЗ позволил раскрыть широкий спектр нарушений, сопутствующих основному соматическому заболеванию: дефицитарность и несформированность высших психических функций; недостаточное развитие эмоционально-волевой, коммуникативной и лично-

Репозиторий ВГУ

стной сфер, что выражается в трудностях формирования учебных навыков, поведенческих отклонениях, адаптационных проблемах и т.д. Кроме того, заболевания детей с ОВЗ в значительной мере снижают устойчивость перед физическими, эмоциональными и интеллектуальными нагрузками.

Учитывая вышеизложенное, а также тот факт, что инклюзивное образование включает в себя обучение, воспитание и развитие детей с ОВЗ, правомерно придать особую статусность такой категории как «инклюзивное психическое развитие» детей с ОВЗ.

Под ***инклюзивным психическим развитием*** мы понимаем процесс вовлечения детей с ОВЗ в социально одобряемую коррекционно-развивающую деятельность, при которой, с одной стороны, обеспечиваются права детей, а, с другой, – их социальная активность.

Кроме того, инклюзивное психическое развитие – это включение детей с ОВЗ в группы нормально развивающихся сверстников, занимающихся по различным психологическим коррекционно-развивающим методикам. Такое включение создает необходимые условия для развития эмоционально-волевого, социального и интеллектуального потенциала детей с ОВЗ, а также формирование их позитивных личностных качеств.

Результатом инклюзивного развития детей с ОВД, с одной стороны, является коррекция психических нарушений при активном участии родителей, а, с другой стороны, формирование коммуникативных навыков, ответственности, толерантности и эмпатийности у нормально развивающихся сверстников, занимающихся в тех же коррекционно-развивающихся группах, а также формирование толерантности у их родителей.

В настоящее время реализации концепции инклюзивного образования детей с ОВЗ во всех субъектах Российской Федерации препятствует множество факторов:

- Существующие барьеры для детей с ОВЗ в образовательных учреждениях. Например, для детей, пользующихся инвалидной коляской: архитектурная недоступность зданий; отсутствие пандусов, подъемников, доступных туалетных комнат, специализированной мебели и т.д. Для детей, пользующихся тростью или костылем: скользкие поверхности, отсутствие мест для сидения, поручней и т.д. Для слабовидящих детей: необозначенные ступени лестницы, отсутствие аудиоинформации и т.д. Для слабослышащих детей: отсутствие навыков общения у окружающих людей, отсутствие понимания и т.д.

- Правовая, медицинская и психолого-педагогическая неподготовленность родителей детей с ОВЗ.

- Отсутствие профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов для системы инклюзивного образования.

- Неравномерное распределение центров медико-психолого-педагогической реабилитации, развития и коррекции детей с ОВЗ.

- Несформированность толерантного отношения части российского общества к детям с ОВЗ.

Репозиторий ВГУ

Организацией полисубъектной деятельности специалистов (педагогические, социальные, медицинские, юридические работники, а также дефектологи и логопеды), с нашей точки зрения, должен заниматься психолог, специально подготовленный для системы инклюзивного образования. Кроме того, такой специалист должен взять на себя ответственность за создание обогащенной и толерантной среды для детей с ОВЗ по *образовательной вертикали* и по *образовательной горизонтали.*

Модель инклюзивного образования детей с ОВЗ

Инклюзивная образовательная вертикаль		Инклюзивная образовательная горизонталь: система полисубъектного взаимодействия
1 уровень инклюзивной вертикали	Комплексная и полисубъектная помощь родителям детей с ОВЗ по ориентации в правовом, социальном, медицинском и психолого-педагогическом поле. Определение образовательного маршрута для детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях. Определение формы и степени инклюзии детей с ОВЗ в дошкольную образовательную среду с учетом особенностей их соматического и психического здоровья. Комплексная и непрерывная подготовка педагогических работников дошкольных образовательных учреждений к инклюзивному образованию. Формирование толерантного отношения общества к детям с ОВЗ.	Дети с ОВЗ и их родители. Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских центров (медицинская реабилитация детей с ОВЗ). Специалисты психологических центров (инклюзивное психическое развитие и коррекция детей с ОВЗ). Педагогические работники дошкольных образовательных учреждений. Сотрудники учреждений послевузовского профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников. Средства массовой информации.
2 уровень инклюзивной вертикали	Подготовка к школе, социализация, психическое развитие и коррекция детей с ОВЗ. Психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ. Определение образовательного маршрута детей с ОВЗ в начальной школе. Определение формы и степени инклюзии детей с ОВЗ в образовательную среду начальной школы с учетом особенностей их соматического и психического здоровья. Комплексная и непрерывная подготовка педагогических работников дошкольных образовательных учреждений к инклюзивному образованию. Формирование толерантного отношения общества к детям с ОВЗ.	Дети с ОВЗ и их родители. Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских центров (медицинская реабилитация детей с ОВЗ). Специалисты психологических центров (инклюзивное психическое развитие и коррекция детей с ОВЗ). Педагогические работники дошкольных образовательных учреждений. Сотрудники учреждений послевузовского профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников. Средства массовой информации.

Репозиторий БГУ

3 уровень инклюзивной вертикали	Инклюзивное образование учащихся с ОВЗ в начальной и общеобразовательной школе. Психологическая поддержка родителей учащихся с ОВЗ. Определение формы и степени инклюзии учащихся с ОВЗ в общеобразовательную среду школы с учетом особенностей их соматического и психического здоровья. Комплексная и непрерывная подготовка педагогических работников общеобразовательных школ к инклюзивному образованию. Формирование толерантного отношения общества к детям с ОВЗ.	Учащиеся с ОВЗ и их родители. Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских центров (медицинская реабилитация учащихся с ОВЗ). Специалисты психологических центров (инклюзивное психическое развитие и коррекция, социализация и психологическая реабилитация учащихся с ОВЗ). Педагогические коллективы общеобразовательных школ. Сотрудники учреждений послевузовского профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников. Средства массовой информации.
4 уровень инклюзивной вертикали	Профессиональная ориентация выпускников общеобразовательных школ с ОВЗ в сфере возможных профессиональных интересов и выборов. Определение профессионального образовательного маршрута для выпускников общеобразовательных школ с ОВЗ. Определение формы и степени инклюзии выпускников общеобразовательных школ с ОВЗ в образовательную среду учреждений профессионального образования с учетом особенностей их соматического и психического здоровья. Комплексная и непрерывная подготовка педагогических работников общеобразовательных школ к инклюзивному образованию. Формирование толерантного отношения общества к людям с ОВЗ.	Выпускники общеобразовательных школ с ОВЗ и их родители. Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских центров (медицинская реабилитация учащихся с ОВЗ). Специалисты психологических центров (социализация и психологическая реабилитация выпускников общеобразовательных школ с ОВЗ). Педагогические работники учреждений профессионального образования. Сотрудники учреждений послевузовского профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников. Средства массовой информации.

Репозиторий ВГУ

5 уровень инклюзивной вертикали	Профессиональное образование выпускников общеобразовательных школ с ОВЗ. Комплексная и непрерывная подготовка преподавателей учреждений профессионального образования для системы инклюзивного образования. Трудоустройство выпускников профессиональных образовательных учреждений с ОВЗ по профилю полученного образования. Формирование толерантного отношения общества к людям с ОВЗ.	Обучающиеся учреждений профессионального образования с ОВЗ и их родители. Специалисты органов правовой и социальной защиты населения. Специалисты медицинских центров (медицинская реабилитация людей с ОВЗ). Специалисты психологических центров (социализация и психологическая реабилитация выпускников профессиональных образовательных учреждений с ОВЗ). Педагогические коллективы учреждений профессионального образования. Сотрудники учреждений послевузовского профессионального и дополнительного профессионального образования педагогических работников. Работодатели. Средства массовой информации.

Исходя из модели инклюзивного образования и специфики деятельности психологов в системе инклюзивного образования, крайне необходимо введение в высших учебных заведениях нового направления подготовки (специальности) выпускников психологических факультетов – «Психология инклюзивного образования».

Содержание профессиональной подготовки психологов для системы инклюзивного образования должно быть обогащено специальными курсами и практико-ориентированными видами деятельности (стажировки, волонтерство и т.д.).

Компетентностная модель выпускников вузов по направлению подготовки (специальности) «Психология инклюзивного образования» кроме *базового компонента,* обеспечивающего формирование общекультурных и профессиональных компетенций, должна включать *специальный компонент*, который обеспечит формирование системы профессионально-специализированных компетенций, профессионально значимых качеств личности и профессионально-личностной позиции выпускников вузов:

1. Профессионально-специализированные компетенции:

- способность и готовность к использованию полученных знаний, умений и навыков для решения практических задач в системе инклюзивного образования детей с ОВЗ;

- способность и готовность к формированию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ;

- способность и готовность к организации просветительской и пропедевтической работы в педагогических коллективах, с родителями нормально развивающихся детей и с родителями детей с ОВЗ по вопросам инклюзивного образования;

Репозиторий ВГУ

- способность и готовность к созданию единой обогащенной образовательной среды для детей с ОВЗ по образовательной вертикали и по образовательной горизонтали;

- способность и готовность к организации полисубъектной помощи родителям детей с ОВЗ по ориентации в правовых, социальных, медицинских и психолого-педагогических вопросах;

- способность и готовность к инклюзивному психическому развитию и социализации детей с ОВЗ;

- способность и готовность к психологической подготовке детей с ОВЗ к школе;

- способность и готовность к определению формы и степени инклюзии детей с ОВЗ в образовательную среду с учетом особенностей их соматического и психического здоровья;

- способность и готовность к участию в разработке и реализации индивидуальных образовательных программ для учащихся с ОВЗ;

- способность и готовность к профессиональной ориентации учащихся с ОВЗ в сфере профессиональных интересов и выборов;

- способность и готовность к формированию высокой мотивационной готовности учащихся с ОВЗ к дальнейшему профессиональному образованию и совершенствованию.

2. Основные профессионально значимые качества личности: высокий уровень развития мотивационной готовности к работе с детьми с ОВЗ; потребность в профессиональном и личностном саморазвитии; эмпатийность; фасилитативные и коммуникативные способности.

3. Профессионально-личностная позиция: создание толерантной, вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды для детей с ОВЗ.

Таким образом, для организации инклюзивного образования детей с ОВЗ необходимо создание комплекса условий, включающего в себя полисубъектную деятельность специалистов в системе инклюзивного образования; создание образовательной среды для детей с ОВЗ по образовательной вертикали и по образовательной горизонтали; формирование толерантности общества по отношению к детям с ОВЗ; профессиональную подготовку в высших учебных заведениях специалистов для системы инклюзивного образования.

Прочитайте статью А.С. Сиротюк «Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования». Что структурно и содержательно представляют инклюзивные вертикаль и горизонталь модели инклюзивного образования? Какие компетенции и профессионально-значимые качества формируются у психологов в рамках реализации инклюзивного образования?

Источник: *Сиротюк, А.С. Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования/ А.С. Сиротюк //Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 4. – С.66-70.*

Репозиторий ВГУ

Материалы для родителей: Воспитание ребенка с особыми потребностями

Когда родители узнают об инвалидности своего ребенка или другом хроническом заболевании, они вступают в жизнь, полную сильных эмоциональных переживаний, трудных выборов, взаимодействия с различными специалистами и постоянной потребности в информации и услугах. Вначале родители могут растеряться, почувствовать себя одинокими, не зная, с чего начать, где искать информацию, просить помощи и понимания. Это пособие было создано специально для тех родителей, которые испытывают недостаток в информации – тех, кто только что узнал об инвалидности своего ребенка, или тех, кто жил с этой новостью некоторое время, для всех тех, кто нуждается в новой информации и поддержке. Это пособие поможет родителям начать поиск информации, мы также надеемся, что оно будет полезно и специалистам, работающим с семьями, помогая им осознать, как появление ребенка с инвалидностью может повлиять на жизнь семьи.

Патриция МакГил Смит: «Вы не одни»

Когда вы узнаете, что у вашего ребенка задержка в развитии ли другая инвалидность, которая может быть – а может и не быть – точно установлена, это для вас не просто информация, это «Весть». Эти строки написаны матерью, которая пережила подобную ситуацию и хочет поделиться своими переживаниями с другими.

Сообщение о том, что у вашего ребенка проблемы в развитии – это удар. Меня это новость застала врасплох, я вспоминаю те дни не иначе как дни, когда разбилось мое сердце. Кто-то сравнил бы эти дни с ощущением черного мешка, надетого на голову, который мешает видеть, слышать и думать. Один родитель описал свои ощущения как удар ножом в сердце. Может быть, эти описания покажутся слишком драматичными, но на своем опыте могу сказать, что они, наоборот, недостаточно полно описывают те эмоции, которые переполняют сердца и мысли родителей, когда они узнают «плохие» новости о своем ребенке.

Можно сделать многое, чтобы помочь себе в эти дни, и об этом моя статья. Для того, чтобы понятнее обсудить полезные вещи, которые могут помочь вам пережить этот сложный период, давайте вначале рассмотрим типичные реакции.

Типичные реакции

Родители, узнав об инвалидности своего ребенка, реагируют похожим образом. Первая реакция – непринятие: «это не могло случиться со мной». Непринятие быстро сменяется злостью, которая может быть направлена на медицинских работников, которые рассказали вам об инвалидности ребенка. Злость может повлиять и на взаимоотношения между супругами, с дедушками и бабушками, с другими важными для семьи родственниками. Такое ощущение, что злость – сильнейшее чувство, через ко-

Репозиторий ВГУ

торое проходят все. Ее порождает чувство большого горя и огромной неожиданной потери, которое невозможно объяснить или побороть.

Страх – еще одна реакция. Люди больше боятся неизвестности, чем известности, точная информация о диагнозе и перспективах ребенка в будущем пугает меньше, чем неизвестность. В любом случае, однако, страх за будущее ребенка – это чувство, испытываемое всеми: каким будет ребенок в пять, двенадцать, двадцать один? Что с ним будет, когда я умру? Потом возникают другие вопросы: «Он когда-нибудь выучится? Сможет он окончить колледж? Сможет ли он любить, жить, смеяться, делать все то, о чем мы мечтали?»

Другие вопросы без ответов порождают страх. Родители боятся, что состояние ребенка может быть самым худшим их возможных. В течение многих лет я общалась с родителями, которые говорили, что их мысли были исключительно пессимистичны. В голову приходят воспоминания о людях с инвалидностью, встреченных раньше. Есть страх неприятия со стороны общества, страх того, как такая ситуация повлияет на жизнь братьев или сестер, вопрос будут ли еще дети в этой семье, сомнения в том, будет ли муж или жена любить этого ребенка. Такие мысли могут просто обескуражить человека.

Далее следует вина, вина и беспокойство по поводу того, что они – родители – могли стать причиной инвалидности ребенка. Они думают: «Я сделал что-то не так? Я наказан за что-то? Я недостаточно следила за собой во время беременности? Следила ли моя жена за собой во время беременности?» Лично мне всегда казалось, что моя дочка упала с кровати и ударилась головой, когда была маленькая, может, ее уронили братья или сестры и не сказали мне.

Иногда *чувство вины* может выражаться в религиозном аспекте в виде наказания или кары божьей. Часто родители плача спрашивают: «Почему я? Почему мой ребенок? Почему бог дал это мне?», как часто мы поднимаем глаза к небу и спрашиваем, что мы сделали, чтобы заслужить такое испытание. Одна молодая мама однажды сказала мне: «Я чувствую себя такой виноватой, ведь ни разу в жизни у меня не было трудностей и лишений, а сейчас бог дал это мне».

Замешательство также характерно для этого периода. Оно происходит от того, что человек не до конца понимает, что происходит и что произойдет. Замешательство проявляется в бессоннице, неспособности принять решения, эмоциональной перегруженности, информация может казаться неясной и искаженной. Вы слышите слова, которых раньше нигде не слышали, термины, которые описывают то, что вы не понимаете. Вы пытаетесь понять и найти смысл в той информации, которую вы получаете. Часто родители и те, кто пытается донести информацию об инвалидности, ребенка говорят на разных языках.

Бессилие, невозможность изменить ситуацию очень сложно принять. Родители не могут изменить тот факт, что у их ребенка есть инвалидность, но им нужно чувствовать, что они могут справиться со своими жизненными про-

Репозиторий ВГУ

блемами. Очень трудно заставить себя прислушиваться и следовать рекомендациям, суждениям и мнениям других людей. Более того, эти другие люди – часто незнакомцы, с которыми пока не выстроены доверительные отношения.

Разочарование. Тот факт, что ребенок несовершенен, задевает Эго родителей и бросает вызов их системе ценностей. Это чувство вместе с представлениями о ребенке, которые были до того, могут привести к невозможности принять ребенка, как ценную, развивающуюся личность.

Непринятие. Непринятие может быть по отношению к ребенку, медикам, супругу. Одной из самых сильных форм неприятия, которая встречается редко, является тайное желание смерти ребенка. Такое чувство посещает родителей, находящихся в глубокой депрессии.

В такой период, когда столько разных чувств переполняют сердце родителей, сложно измерить, насколько сильно то или иное чувство. Не все родители проходят через именно такую последовательность ощущений. Но при всей сложности ситуации очень важно для родителей понимать те чувства и эмоции, которые они испытывают, понимать, что они не одни и могут предпринять конструктивные действия, поскольку существуют места, где можно найти помощь и поддержку.

Ищите помощи других родителей

Один отец очень помог мне через 22 часа после того, как я узнала о диагнозе своего ребенка. Он сказал слова, которые я всегда буду помнить: «Ты можешь не осознать этого сейчас, но позже ты будешь воспринимать свою дочь с инвалидностью как божье благословение». Я помню, как была запутана этими словами, но именно они были самым большим подарком, который зажег свет надежды. Он говорил со мной о планах и надеждах на будущее, о том, что есть различные услуги, люди которые помогут, о том, что он сам был папой ребенка с умственной отсталостью.

Мой первый совет: найдите других родителей ребенка с инвалидностью и попросите их помочь. Существует много организаций и групп родителей детей-инвалидов, которые помогают другим родителям.

Говорите с вашим супругом, семьей и другими значимыми для вас людьми.

За многие годы своей работы я увидела, что супруги не делятся друг с другом чувствами, возникающими по поводу проблем ребенка. С другой стороны, супруги часто обеспокоены тем, что не могут поддержать друг друга. Общаясь в сложные времена, эти пары становятся сильнее. Важно понимание того, что вы можете по-разному воспринимать свою роль, как родители, видеть разные пути решения проблем. Постарайтесь рассказать друг другу, что вы чувствуете, и понять другого, если ваши мнения не совпадают.

Если у вас есть другие дети, говорите с ними тоже, не забывайте о них, удовлетворяя их эмоциональные потребности. Если вы чувствуете себя опустошенными и не можете нормально общаться с другими вашими детьми, найдите в вашей семье человека, который на время возьмет на себя эти обязанности. Боль, разделенная, не так тяжела, иногда помочь может и

Репозиторий ВГУ

профессиональный психолог. Если вам кажется, что это принесет результаты, используйте и помощь профессионалов.

Живите сегодня

Мысли о будущем могут парализовать вас. Нужно отбросить вопросы: что если в будущем…? Это может казаться невероятным, но хорошие вещи начнут происходить каждый день. Беспокойства о будущем только истощат ваши ограниченные ресурсы. Вам есть, о чем подумать, проживайте каждый день шаг за шагом.

Выучите терминологию

Когда вы сталкиваетесь с новой терминологией, не бойтесь узнавать смысл слов. Если во время разговора, кто-то использует непонятное вам слово, остановите разговор и выясните значение этого слова.

Ищите информацию

Некоторые родители находят тонны информации, некоторые не столь настойчивы. Самое важное – искать точную правдивую информацию. Не бойтесь задавать вопросы, ответы на вопросы будут первой ступенью к пониманию ребенка.

Правильное формулирование вопросов – это искусство, которое может сделать вашу жизнь легче в будущем. Хорошо перед встречей написать вопросы и записывать их, когда они возникают по ходу встречи. Просите копии всех документов и записок о вашем ребенке у врачей, педагогов и других специалистов. Хорошо купить папку, в которую складывать все документы, касающиеся ребенка.

Не позволяйте себя запугать

Многие родители чувствуют себя неуверенно в присутствии медиков или педагогов из-за их профессионального опыта, и иногда из-за их манеры себя вести. Не пугайтесь профессионализма тех людей, которые взаимодействуют с вашим ребенком, вы имеете право узнавать обо всем, что происходит. Не беспокойтесь, что вы надоели специалисту своими вопросами: это ваш ребенок, данная ситуация больше всего влияет на его и вашу жизнь, и поэтому для вас очень важно узнать как можно больше.

Не бойтесь показать свои чувства

Многие родители, особенно отцы, подавляют свои чувства. Им кажется, что показав их, они будут выглядеть слабыми. Самые сильные отцы детей с инвалидностью, которых я знала, не боятся показать свои чувства, поскольку понимают, что это не сделает их слабыми.

Научитесь работать со своими чувствами горечи и злости

От горечи и злости не уйти, когда вы понимаете, что должны пересмотреть планы и мечты, которые были связаны с ребенком. Очень важно понимать, что вы злы, и работать с этой злостью, может быть, и с посторонней помощью. Может, сейчас вы не поверите, но жизнь будет улучшаться, и придет тот день, когда вы снова будете видеть все в положительном свете. Понимание и работа над своими негативными чувствами помо-

Репозиторий ВГУ

гут вам быть сильнее и подготовиться к другим вызовам жизни, а также эти чувства перестанут отнимать у вас энергию и силы.

Оптимизм – это лучшее средство от проблем. На самом деле во всем, что ни случается, есть что-то хорошее. Например, когда я узнала, что у моего ребенка есть инвалидность, мне также сказали, что физически она очень здорова. Ее физическое здоровье было просто подарком, она самая здоровая из всех моих детей. Видение чего-то хорошего уменьшает боль от плохого. И делает жизненные проблемы проще.

Будьте реалистом

Быть реалистом значит понимать, что в жизни есть вещи, которые мы можем изменить. Быть реалистом значит также понимать, что в жизни есть вещи, которые мы не можем изменить. Наша задача, понимать, что мы можем изменить, а что нет.

Помните, что время играет на вас

Время действительно лечит. Это не значит, что воспитание ребенка с инвалидностью дается очень легко, но это будет справедливо, если мы скажем, что со временем многие проблемы решаются. Поэтому время на вашей стороне.

Не забывайте о себе

Во время стресса все ведут себя по-разному, но все равно некоторые общие советы можно дать: помните о себе, достаточно отдыхайте, ешьте так хорошо, как сможете, выходите из дома и общайтесь с людьми, которые могут вам оказать эмоциональную поддержку.

Избегайте жалости

Инвалидом ребенка делает жалость ваша и других. Жалость не то, что вам нужно. Вам нужно скорее сочувствие.

Решите как реагировать на окружающих

В этот период вас может огорчать или злить отношение других к вам или вашему ребенку. Многие реакции людей на серьезные проблемы происходят по причине незнания, непонимания, страха перед чем-то неизвестном или просто незнанием, что сказать. Поймите, что многие люди не знают как себя вести при встрече с инвалидами. Решите для себя, как реагировать на пристальные взгляды, вопросы, не отдавайте слишком много энергии на переживания по поводу неприятных вам реакций чужих людей.

Старайтесь придерживаться привычного расписания дня

Однажды моя мать сказала мне, когда возникает проблема, которую ты не можешь решить, делай то, чтобы ты делала, если бы проблемы не было. Такое поведение может добавить стабильность и смысл при сложной и запутанной ситуации.

Помните, что это ВАШ РЕБЕНОК

Это ваш ребенок, и это самое главное. Может быть, его развитие будет отличаться от развития других детей, Но это не означает, что он менее ценен, менее полноценен и меньше нуждается во внимании и любви. Лю-

Репозиторий ВГУ

бите своего ребенка и получайте удовольствие от него. Во-первых – это ребенок, а, во-вторых, он инвалид, помните об этом. Постарайтесь делать позитивные шаги навстречу ребенку, вам обоим это будет полезно, и вы научитесь думать о будущем с надеждой.

Помните, вы не одни

Чувство одиночество и изоляции испытывают все родители. Эта статья содержит информацию, которая поможет вам преодолеть это чувство. Понимание того, что эти чувства испытывают многие, а также осознание того, что услуги и понимание будут доступны для вас и вашего ребенка поможет вам.

Прочитайте материалы для родителей «Воспитание ребенка с особыми потребностям». Какие типичные реакции наблюдаются у родителей при рождении ребенка с особенностями? Сформулируйте рекомендации педагогам при проведении консультации родителям для успешного выхода из создавшейся ситуации?

Источник: *Материалы для родителей: Воспитание ребенка с особыми потребностями. Из дайджеста Национального информационного центра для детей и молодежи с инвалидностью (National Information Center for Children and Youth with Disabilities, US Office of Special Education Programs), Вып. 3, 2003 г.*

Основные направления ресурсного обеспечения развития инклюзивного образования (извлечения)

На сегодняшний день основными направлениями ресурсного обеспечения развития инклюзивного образования являются:

1. Научное и методическое обеспечение деятельности педагогических коллективов;
2. Психологическое сопровождение всех участников инклюзивных процессов;
3. Проектирование процесса взаимодействия различных уровней образовательной системы.
4. Разработка практико-ориентированных технологий индивидуального обучения и психолого-педагогического сопровождения процессов включения ребёнка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду;
5. Моделирование компонентов и содержательного наполнения инклюзивной образовательной среды.

Опишите основное содержание выделенных направлений ресурсного обеспечения развития инклюзивного образования (представьте в виде таблицы или рисунка с указанием конкретных мероприятий)

Источник: *Алехина, С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве / С.В. Алехина //Инклюзивное образование. Выпуск 1. - М.: Школьная книга, 2010. – 272 с.*

Репозиторий ВГУ

Инклюзивное образование основано на следующих приоритетах: (извлечения)

- Приоритете социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- Непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях;
- Природосообразности образовательных (в широком смысле) задач и методов, как возможностям ребенка, так и общей логики развития;
- Приоритетного развития коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми;
- Профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

Что содержательно представляют данные приоритеты инклюзивного образования? Через какие формы, методы, технологии их можно реализовывать? Опишите основное содержание выделенных приоритетов инклюзивного образования (представьте в виде таблицы или рисунка с указанием конкретных мероприятий)

Источник: *Семаго, Н.Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе / Н.Я. Семаго // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.*

Ключевые положения комплексного медико-социо-психо-педагогического сопровождения развития учащегося (извлечения)

Анализ комплексного медико-социо-психо-педагогического сопровождения развития учащихся вывел нас на следующие ключевые положения.

- В качестве терминов, обозначающих социальную, педагогическую, психологическую помощь учащимся, в литературе предлагаются: «содействие» (К. Гуревич, И. Дубровина; Э. Верник, Х. Лийметс, Ю. Сыэрда); «со-бытие» (В. Слободчиков); «со-работничество» (С. Хоружий); «психологическое, или социально-психологическое, сопровождение» (М. Битянова, Ю. Слюсарев, Г. Бардиер, А. Волосников, А. Деркач, В. Мухина); «комплексное сопровождение» (В.Дюков)

Этимологически понятие «сопровождение» близко «содействию», это совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей.

Согласно толковому словарю русского языка, глагол «сопровождать» обозначает действие, происходящее одновременно с другим, его дополнение, следование вместе с кем-то с оттенками «охранять», «указывать путь».

Ю. Слюсарев понятие «сопровождение» употреблял для обозначения психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», активизирующей собственные ресурсы человека.

Репозиторий ВГУ

Сегодня сопровождение понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности. Его рассматривают как ***системную интегративную технологию социально-психологической помощи личности*** и как один из ***видов социального патронажа*** (Г. Бардиер, М. Битянова, А. Волосников, А. Деркач, Л. Митина).

Многие исследователи отмечают, что сопровождение предусматривает поддержку естественных реакций, процессов и состояний личности. Более того, успешно организованное социально-психологическое сопровождение ***открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту зону развития, которая ему пока недоступна.***

Сущностной характеристикой сопровождения в психологическом плане является ***создание условий для перехода личности к самопомощи.*** Иначе говоря, специалист оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку и помощь для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими трудностями».

Методологический анализ позволяет утверждать, что на сегодняшний день ***сопровождение –*** это ***особая форма пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи – патронажа.*** В отличие от коррекции оно предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов человека или семьи, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей.

Таким образом, **сопровождение – это:**

- *во-первых,* это один из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы медицинской профилактики и валеологической практики, социальной поддержки развития ребенка, психологической помощи и педагогического обеспечения социально-психолого-педагогической службы;
- *во-вторых,* это интегративная технология, в центре которой находится создание условий для актуализации потенциала развития и саморазвития субъектов жизнедеятельности, а в итоге - эффективное выполнения отдельным человеком своих основных функций;
- *в-третьих,* это процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в нем.

Основными характеристиками сопровождения можно назвать: 1) процессуальность; 2) пролонгированность; 3) недирективность; 4) погруженность в реальную жизнь человека; 5) особые отношения между участниками процесса.

Результатом интегративного сопровождения личности в процессе *адаптации, интеграции* и *индивидуализации* в мире становится новое качество – **адаптивность,** т.е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных ситуациях.

Репозиторий ВГУ

К ***принципам сопровождения*** мы причисляем: 1) гуманное отношение к ребенку, 2) веру в его силы, 3) квалифицированную помощь, 4) поддержку естественного развития.

Следует помнить о ***приоритете потребностей каждого ребенка, целей и ценностей его развития,*** поскольку внутренний мир человека автономен и независим. Роль специалистов в поддержке развития учащегося велика, однако они не должны превращаться во внешний психологический «костыль», на который он всегда может опереться в ситуации выбора и тем самым уйти от ответственности за принятое решение.

Сопровождение представляет собой целостную систему и состоит из компонентов, которые одновременно являются его инвариантными этапами: 1) диагностика (отслеживание), служащая основой для постановки целей; 2) отбор и применение методических средств; 3) анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

Эти компоненты соответствуют ***этапам социализации ребенка:*** 1) адаптации, 2) интеграции,3) индивидуализации.

Сопровождение развития предполагает:1) удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье); 2) обеспечение психологической и социальной безопасности; 3) удовлетворение первичных интересов (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими); 4) превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками; 5) формирование готовности быть субъектами собственной деятельности.

Таким образом, комплексное медико-социо-психо-педагогическое сопровождение – это *создание пространства становления учащегося в целях оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром.* Оно рассматривается как параллельный обучению, воспитанию и развитию процесс по созданию валеологических (медицинских), социальных, педагогических, психологических условий и технологическому обеспечению вхождения ребенка в мир культуры, его социализации.

Прочитайте отрывок из «Ключевых положений комплексного медико-социо-психо-педагогического сопровождения развития учащегося». Что предполагает медико-социо-психо-педагогического сопровождение учащегося? Обследуйте учащегося с ООП. Заполните диагностическую карту (приложение А) и индивидуальную карту психолого-педагогического сопровождения (приложение Б). Обсудите полученные результаты в группе студентов.

Источник: *Концепция комплексного медико-социо-психо-педагогического сопровождение учащегося; под ред. В.М. Дюкова. – Красноярск, 2007. – 51 с.*

Репозиторий ВГУ

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Диагностическая карта психолого-педагогического сопровождения

(фамилия, имя ребенка, класс (группа), дата рождения)
обучающегося по учебному плану

(учебный план)

Учитель-дефектолог _____ *(Ф.И.О.):*					
Необходимо создание адаптивной образовательной среды: (*Если да, то какой?*)					
Ресурсы ребенка (положительные стороны, на которые можем опереться)		Трудности в усвоении учебной программы	Проблемы в поведении	Проблемы в организации деятельности	
Классный руководитель (воспитатель) _____ *(Ф.И.О.):*					
Участие в мероприятиях	Особенности поведения	Взаимоотношения с детьми класса (группы)	Поручение в коллективе	Интересы и увлечения	
Педагог-психолог _____ *(Ф.И.О.):*					
Ресурсы ребенка	Статус в коллективе	Особенности эмоционально-волевой сферы	Особенности личности	Мотивация к обучению	Адаптация к обучению
Педагог социальный _____ *(Ф.И.О.):*					
Характеристика семьи		Стиль семейного воспитания	Уровень педагогической компетентности родителей	Внеурочная занятость	
Учителя-предметники _____ *(Ф.И.О.):*					
Трудности в усвоении учебной программы		Проблемы в поведении		Проблемы в организации деятельности	
Заполняется со слов законных представителей:					
Положительные качества, на которые можно опираться		Проблемы в поведении		Интересы и увлечения	

Выводы (результаты работы за год):
(какие выявленные проблемы были решены, каких успехов добились, какие проблемы остались, направления работы на следующий учебный год).

Репозиторий ВГУ

Приложение Б

Индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения

(Фамилия, имя ребенка, класс (группа), дата рождения)
обучающегося по учебному плану

_____

Выявленные проблемы, трудности	Причины	Цель работы (*результат, который хотим получить*)	Мероприятия по достижению поставленной цели	Сроки	Ответственные за выполнение	Примечания (отметка о выполнении, замечания)

Участники группы психолого-педагогического сопровождения: _____
_____

Примечание:
- индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения разрабатывается на заседании группы психолого-педагогического сопровождения на основе диагностической карты психолого-педагогического сопровождения;
- в случае необходимости по каждой из выявленных проблем разрабатывается отдельный план мероприятий.

Репозиторий БГУ

Учебное издание

ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НАПРАВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ): 1-01 02 01 НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 1-01 01 01 ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

Составитель

ЛАУТКИНА Светлана Владимировна

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 16.01.2017. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 18,08. Уч.-изд.л. 18,44. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.

Репозиторий ВГУ