

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „A. RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA de ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA de ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CURS DE PRELEGERI LA DISCIPLINA „Educație incluzivă ”

Pentru studenții ciclului I – Ciclul I - Studii superioare de licență

Elaborat: Larisa Zorilo,
dr., conf. univ.,

“Discutat și aprobat ”
la ședința catedrei de Științe ale
Educației
Procesul verbal N-5____ din _24.03.2015
Șef Catedră _____
Conf., univ., dr., Lora Ciobanu

ТЕМА 1.

ОБОСНОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Компетентность

- Знать и уметь выполнять критический, конструктивный анализ международных и национальных законодательных документов в области образовательной политики детей, имеющих особые образовательные потребности;
- Соотносить собственные ценности с образовательными ценностями инклюзивного образования, применять деонтологические принципы педагогической профессии к детям, имеющим особые образовательные потребности;
- Анализировать и интерпретировать историю развития инклюзивного образования;
- В реальной практике учитывать мнение и аргументы участников инклюзивного процесса, формировать позицию толерантного отношения к детям, имеющим особые образовательные потребности.

План:

- 1.1. Основные ценности инклюзивного образования
- 1.2. Эволюция отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии
- 1.3. Проблема ресурсов в инклюзивном образовании
- 1.4. Положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования
- 1.5. Инклюзивное образование в международных документах.
- 1.6. Вопросы обучения детей с особыми образовательными потребностями в нормативно-правовых документах Республики Молдова

1.1. Основные ценности инклюзивного образования

Инклюзивным (включающим) образованием называют в настоящее время возможность детей с особыми образовательными потребностями обучаться вместе с обычными детьми – в школе, детском саду, вузе.

Суть такого образования в том, что дети-инвалиды ходят не в специализированные учебные учреждения, а в самую обыкновенную школу, и не в специальный класс, а в обычный. Инициаторы инклюзивного образования считают, что дети-инвалиды должны в буквальном смысле сидеть за одной партой со здоровыми детьми, учиться по одной с ними программе и чувствовать себя членами социума, а не наблюдателями.

На самом деле обеспечить детям с ограниченными возможностями необходимые условия настолько сложно, что до сих пор эта гуманная идея остаётся нереализованной. Для этого нужен специально обученный персонал: помимо учителей, владеющих стандартной

программой обучения, в инклюзивных школах должны работать психологи, коррекционные педагоги и врачи.

Если вести речь о равных возможностях и условиях, необходимо понимать, что «особым» детям требуется и особое внимание и помощь профессионалов, нужна подготовленная развивающая среда, наконец – общество сверстников, не отвергающих «особого» ребёнка (именно в этом и состоит самая большая сложность организации учебно-воспитательного процесса). Если в начальном звене дети толерантно относятся к «особым» сверстникам, то в среднем звене ситуация кардинально обостряется. Подростки более нетерпимы к непохожим на них.

Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, внедряемых системой инклюзивного образования, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека (хотя им это не преподается специально), а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различия между ними.

Существующие проблемы организации инклюзивного образовательного процесса:

- архитектурная недоступность школ для некоторых категорий детей (у многих детей нарушение двигательных функций или выраженные нарушения пространственных ориентировочных навыков);
- детей с особыми образовательными потребностями часто признают необучаемыми (хотя практика показывает, что в грамотно и своевременно организованной развивающей среде развитие ребёнка происходит вопреки установленным диагнозам);
- большинство учителей и директоров массовых школ обладают недостаточными знаниями о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей с особыми образовательными потребностями в процесс обучения в инклюзивных классах. Педагоги должны пройти специальную подготовку для работы с «проблемными» детьми, иначе они заведомо обречены на ощущение беспомощности. А это порождает дополнительный круг проблем: снижение самооценки педагога, повышение тревожности, неудовлетворенность результатами деятельности и как следствие – отвержение «трудных» детей);
- родители детей часто не знают о своих правах и обязанностях при определении формы обучения ребёнка с отклонениями в развитии (они или не знают потенциальных возможностей своего ребёнка, или, напротив, предъявляют неадекватные требования к образовательному учреждению);

- организация комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями требует дополнительных материальных затрат, которые может позволить себе не каждое учреждение (5).

В международных документах закреплено право детей на обучение в общеобразовательных школах несмотря на их физические, интеллектуальные и иные особенности.

«Образование является правом каждого человека и обладает огромным значением и потенциалом. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития... , нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...» *Кофи Аннан, 1998.*

«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..., 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», – считает *Питер Миттлер, профессор Манчестерского университета.*

Основные ценности инклюзивного образования можно найти во всех культурах, философских системах и религиях, они отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека.

К таким ценностям можно отнести:

- взаимное уважение;
- толерантность;
- осознание себя частью общества;
- предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека;
- взаимопомощь;
- возможность учиться друг у друга;
- возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

В различных культурах и условиях некоторым из перечисленных выше ценностей и убеждений отдается большее предпочтение. Например, во многих развивающихся странах осознание себя частью общества может быть более приоритетным, нежели развитие индивидуальных навыков, в то время как в развитых странах зачастую наблюдается обратная ситуация. Во всех странах некоторые люди защищают эти ценности и убеждения и руководствуются ими в большей степени, чем остальные.

Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач в программе модернизации образования в нашей республике. Оно рассматривается как необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет ощущать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовывать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом (17).

1.2. Эволюция отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии

На протяжении своей истории общество меняло свое отношение к людям с отклонениями в развитии. Оно прошло путь от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии.

По мнению Н. Н. Малофеева, в эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии можно выделить пять периодов:

Первый период – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии. Переломным моментом перехода к данному периоду в Западной Европе является первый прецедент государственной заботы об инвалидах – открытие в Баварии первого приюта для слепых в 1198 г. В России же возникновение первых монастырских приютов приходится на 1706-1715 гг. и связано с реформами Петра I.

Второй период – от осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них. Переходным моментом к данному этапу эволюции можно считать открытие в Париже специальных школ для глухонемых (1770 г.), для слепых (1784 г.), т. е. переосмысление в Западной Европе гражданских прав людей с сенсорными нарушениями. В России открытие первых специальных школ (в Петербурге для глухих в 1806 г. и для слепых в 1807 г.) связано с ознакомлением императора Александра I с западным опытом.

Третий период – от осознания возможности обучения к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения и умственно отсталых. Условной границей можно считать последнюю четверть XIX в. – время принятия в Западной Европе законов об обязательном всеобщем начальном образовании и на их основе – законов об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей. Это время организации специального образования для трех категорий детей. В России становление специальных школ приходится на советский период – 1927-1935 гг. – и обусловлено Законом о всеобуче.

Четвертый период – от осознания необходимости обучения части детей с аномальным развитием к пониманию необходимости обучения всех аномальных детей. В Западной Европе этот период длился от начала XX в. до конца 70-х г. и характеризовался развитием законодательной базы специального образования, а также структурным

совершенствованием национальных систем специального образования (в некоторых странах существует до 20 типов таких спецшкол).

Пятый период – от изоляции к интеграции. Интеграция инвалидов в общество является в Западной Европе ведущей тенденцией этого периода эволюции, основывающейся на их полном гражданском равноправии. Период характеризуется в западноевропейских странах перестройкой в 80-90-е гг. организационных основ специального образования, сокращением числа специальных школ и резким увеличением количества специальных классов в общеобразовательных школах, перестройкой взаимоотношений массового и специального образования. В 90-е гг. Молдова находилась на этапе перехода от четвертого к пятому периоду, в то время как Западная Европа уже более двух десятилетий переживала этот период и пребывала на его продвинутой стадии.

Содержанием этого периода является реорганизация взаимодействия структур массового и социального образования и ориентация последнего на подготовку детей с отклонениями в развитии как полноправных граждан того общества, к которому они принадлежат.

1.3. Проблема ресурсов в инклюзивном образовании

Актуальной является и проблема ресурсов. Она вызывает множество эмоций в процессе обсуждения инклюзивного образования. Многие заявляют, что они «не могут заниматься инклюзивным образованием, поскольку для этого недостаточно ресурсов». В то же время, опыт многих развивающихся стран свидетельствует о том, что ограниченность ресурсов не является преградой для инклюзивного образования. Всемирная сеть организаций по внедрению инклюзивного образования (EENET) провела симпозиум под названием «Преодолевая ресурсные барьеры». Ниже приведены некоторые выдержки из материалов этого мероприятия:

«У вас есть навязчивая идея об инклюзивном образовании, которая приводит к навязчивой идее о ресурсах... Если у вас есть гибкая идея об инклюзивном образовании, у вас может появиться и более гибкое отношение к ресурсам!»

- Какие существуют ресурсные барьеры для инклюзивного образования?

Назовём основные:

- люди – их отношение, недостаточность знаний, страх, предубеждения, чрезмерная специализация, конкуренция, отсутствие опыта восприятия различий, стереотипность мышления;
- денежные и материальные средства – нехватка средств и оборудования, низкая заработная плата, неравномерное распределение ресурсов;
- знания и информация – безграмотность, отсутствие доступа к знаниям, слабая политика или ее отсутствие, отсутствие коллективного опыта в обсуждении и решении проблем.

➤ Какие ресурсы есть уже у нас самих или у наших сообществ?

Более богатые и развитые страны, для того, чтобы инициировать какие-либо изменения, уделяют больше внимания материальным ценностям:

«У нас нет, и, следовательно, мы не можем...»

То есть, больше внимания уделяется тому, чтобы «иметь», чем тому, чтобы «быть». На семинаре EENET участники из развивающихся стран оспорили правильность такого подхода, заявив:

«Мы есть, и, следовательно, мы можем...!»

Если мы находчивы и изобретательны, мы можем преодолеть многие ресурсные барьеры.

Таким образом, в реализации инклюзивного обучения есть и положительные, и отрицательные моменты, которые должны быть учтены организаторами инклюзии.

Ресурсы для успешной школьной инклюзии

→ Весь школьный коллектив вовлекается в рациональное осмысление инклюзии и тех преимуществ, которые она даёт для всех учеников школы. Обсуждение этих тем ясное и открытое.

→ Работа по включению начинается с одним-двумя учениками, внимательно отслеживаются их успехи и неудачи, постепенно количество включаемых детей возрастает.

→ Скорость реализации инклюзивных подходов сильно варьируется в зависимости от школы. Постоянное сотрудничество всех участников процесса и регулярное отслеживание скорости изменений поможет добиться успеха.

→ При появлении дополнительных ресурсов, их следует обязательно использовать. Необходим нестандартный подход в использовании ресурсов, предназначенных для поддержки инклюзии. Адекватное финансирование инклюзии поможет обеспечить заинтересованность в ней тех, кто её внедряет.

→ Сотрудничество тех, кто вовлечён в процесс школьной инклюзии, поможет укрепить постоянную приверженность этой идее всех участников. Возможность проявления собственной инициативы также формирует у участников постоянную приверженность идее и заинтересованность в её успешной реализации

→ Сотрудники, играющие ключевую роль в продвижении инклюзии в школе, должны поддерживать равное сотрудничество между всеми участниками школьного сообщества. На них лежит большая ответственность в обеспечении успеха инклюзии, чем на других сотрудниках школы.

→ Родители воспринимаются в школе как партнёры и соучастники процесса, их знания, опыт, очень ценятся сотрудниками школы.

→ Руководители облегчают взаимодействие и сотрудничество всего коллектива и каждого сотрудника по продвижению инклюзии, а также обеспечивают координацию действий.

→ Инклюзия является одной из интегральных частей относительно других школьных инициатив, эти отношения чётко обозначены.

1.4. Положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования

Положительные стороны инклюзивного обучения:

- Инклюзивные школы помогают бороться с дискриминацией и боязнью отличий, приучают детей и взрослых ценить, принимать и понимать многообразие и разницу между людьми вместо того, чтобы пытаться их изменить.
- Инклюзивные школы поощряют достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывают необходимую помощь. В инклюзивных школах дети могут получать такую поддержку.
- Акцент на оказание помощи вызывает смещение фокуса с восприятия особенностей или инвалидности ребенка как ограничений на то, как нужно изменить среду, чтобы она не ограничивала и не стесняла обучение. Сконцентрированность на поддержке в обучении будет способствовать развитию школами широкого спектра вспомогательных услуг вместо помещения ребенка в учреждение особого образования.
- Развитие поддержки в обучении демонстрирует членам школьного сообщества, что сложности в обучении заключаются не в детях, и не дети требуют «исправления», а подходы к обучению.
- Инклюзивные школы предоставляют возможность обучения в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства и положительного отношения. Дети и взрослые, учащиеся и педагоги получают пользу от доброжелательной и благоприятной обстановки, в которой ценятся межличностные отношения и ощущение совместной работы ради общего блага.
- Инклюзивные школы расширяют профессиональные знания педагогов. Такое образование требует новых и более гибких способов преподавания, разработки учебных программ, которые являлись бы максимально эффективными для всех учащихся. Накопление профессионального опыта, приобретаемого в этих школах, способствует непрерывному совершенствованию специалистов.
- Инклюзивные школы используют ориентированные на нужды ребенка педагогические методы, которые идут на благо всем детям и, как следствие, всему обществу. Опыт показывает, что индивидуальный подход к ребенку сокращает число второгодников и учеников, бросивших школу – неизбежность многих систем образования, – одновременно обеспечивая более высокие средние показатели.

- Инклюзивные школы порождают сообщества, ориентированные на нужды людей, где уважают различия и человеческое достоинство. Каждый, кто ознакомливается с инклюзией в школе, имеет возможность узнавать и доносить до других ее принципы, делая их нормой и проводя в жизнь убеждение в необходимости работать над тем, чтобы понимать и уважать различия и находить основы для сотрудничества.
- Инклюзивные школы способствуют достижению социальной справедливости на местном и государственном уровне, демонстрируя и проводя в жизнь убеждение, что все дети имеют право участвовать в жизни школы и развивать свой потенциал посредством равного доступа к образованию и другим службам.

Преимущества инклюзии для детей с особыми образовательными потребностями

Преимущества инклюзии для детей-инвалидов весьма существенны. Специальный обзор литературы, посвященный этой теме, выделяет следующие:

— Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом.

— В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

— В инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений. В некоторых исследованиях делается предположение, что образовательные программы для детей-инвалидов в инклюзивных школах имеют в целом более высокий стандарт, чем в специальных школах, и дети в таких школах тратят больше времени на решение академических задач, и, соответственно, имеют более высокие академические результаты.

— Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе.

Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего.

→ В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. В исследованиях установлено, что дети в инклюзивных классах имеют более прочные дружеские связи со своими сверстниками, нежели дети в специальных школах. Особенно явно это в тех случаях, когда дети-инвалиды посещают школу неподалёку от своего места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы. Обнаружено также, что учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы, что делает очень важным вопрос качественной подготовки учителей.

→ Инклюзия способствует формированию общих знаний у детей с особенностями развития.

→ Становясь взрослыми, те дети, которые имели опыт обучения в инклюзивных условиях, проводят больше свободного времени в обществе людей без инвалидности, и тратят больше времени в общественном секторе занятости, нежели выпускники специальных школ.

→ Заработная плата выпускников инклюзивных школ, в среднем, в три раза выше, чем у выпускников специальных школ, а их поддержка для местного сообщества обходится в два раза дешевле, как показывает западный опыт.

Таким образом, аргументы в поддержку инклюзии бесспорны. Аргументы против инклюзивного образования, в основном, сводятся к тому, что дети-инвалиды получают при таком обучении более низкий уровень знаний, или при их обучении возникают некоторые социальные сложности. Этим утверждениям довольно трудно найти какое-либо подкрепление. Но инклюзия несёт преимущества и детям без особенностей развития.

Преимущества инклюзии для обычных учеников

Дети без особенностей развития, или обычные ученики, также как и одарённые дети, получают преимущества при инклюзивном образовании. В нашем обществе у людей существуют сомнения по этому поводу. Некоторые родители в процессе общения на эту тему высказывают мнение, что на их здоровых детях обучение с особыми детьми может плохо отразиться. Очевидно, что подобные утверждения основываются на эпизодических фактах, и их необоснованность может быть легко доказана большим количеством научных исследований. Так, во многих источниках выделяются следующие ***преимущества инклюзии для обычных учащихся или одарённых детей:***

→ Представления о том, что дети-инвалиды нарушают процесс обучения в классе в научной литературе признаются несостоятельными. Более того, в одном исследовании

обнаружено, что время, которое на уроке уделялось детям с особенностями, абсолютно сопоставимо со временем, которое учитель затратил на обычных учеников.

→ Обычные ученики и одарённые дети могут получить преимущества при инклюзивном подходе к образованию за счёт улучшения качества обучения и совершенствования педагогических технологий работы в классе. Некоторым детям с инвалидностью при обучении необходимы новые технологии образования; например, использование информационных технологий очень часто бывает необходимо при обучении детей с инвалидностью. Другие дети получают преимущества от использования этих технологий, и, кроме того, все остальные ученики могут пользоваться этими программами и технологиями в то время, когда они не являются необходимыми для обучения детей с инвалидностью.

→ Обычные дети или одарённые ученики получают преимущества в инклюзивных пространствах за счёт увеличения финансовых ресурсов при таком обучении. В одном исследовании приводятся такие аргументы в пользу этого утверждения, что деньги, полученные из «специальных программ», могут быть использованы как для поддержки обучения не только детей с инвалидностью, но и их здоровых сверстников. Эти средства могут быть использованы различными способами, например, для организации внеклассной активности, приглашения гостей для выступления в классе, обеспечения класса дополнительными техническими средствами обучения, которые могут использоваться всеми детьми, а не только детьми с инвалидностью.

→ Преимуществом инклюзии для обычных учеников и одарённых детей будет также присутствие в классе дополнительного педагогического персонала. Очень часто дополнительное финансирование направляется непосредственно для обеспечения сопровождения особых детей, привлечения специальных педагогов. И в том, и в другом случае, присутствие в классе других взрослых создаёт дополнительные преимущества для всех учеников класса. То, каким образом наличие дополнительных педагогов может быть использовано при обучении в инклюзивном классе, будет обсуждаться ниже, в соответствующей главе.

→ Обычные или одарённые ученики, будучи вовлечёнными в обучение своих сверстников, получают преимущества в том, что эти подходы способствуют повышению их самооценки и качества овладения академическими навыками. Эти дети начинают проявлять более чёткое формирование «я-концепции», собственных принципов, социального знания и поведения. Более того, обнаружено, что дети, участвующие в обучении с использованием этого метода, показывали лучшее владение академическими навыками в определённой области, нежели их сверстники, не участвующие в таком тьюторстве.

→ Дети без особенностей или одарённые дети, обучающиеся в инклюзивном классе, имеют возможность научиться языку Брайля или жестовой речи. Обучение этим навыкам проходит в ясном и понятном для них контексте, и обретение этих навыков более доступно для детей, обучающихся в инклюзивном классе, нежели для тех, кто не учился вместе с детьми-инвалидами.

→ В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью, видеть то, что лежит за чертой инвалидности или одарённости, различать социальные стигмы [Alper and Rundak 1992; Gormley and McDermott 1994; Staub and Peck 1995].

1.5. Инклюзивное образование в международных документах.

Исключение детей, подростков и взрослых из общего образования сейчас признано дискриминацией, эквивалентной нарушению их фундаментальных прав. Международное законодательство и соглашения поддерживают точку зрения, согласно которой сегрегация в образовании является нарушением основных прав детей и подростков. Суть этих документов состоит в **полном признании этих детей людьми со всеми правами и последствиями, отсюда вытекающими.**

Основными документами с точки зрения утверждения права детей с недостатками на **ВКЛЮЧЕНИЕ, УЧАСТИЕ, ДОСТОИНСТВО И ГОЛОС**, являются **Конвенция ООН о правах ребенка (1989), Стандартные правила Объединенных Наций обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993), Саламанкская Декларация ЮНЕСКО и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (1994).**

- Эффективное и полное признание всех прав для **ВСЕХ ДЕТЕЙ** имело место в 1989 г. с принятием Генеральной Ассамблеей ООН **Конвенции о правах ребенка**. Республика Молдова ратифицировала конвенцию в 1994г. В настоящее время этот документ является самым сильным инструментом продвижения права детей на образование, т.к. его внедрение регулярно отслеживается международной комиссией, а все государства-стороны этой конвенции периодически предоставляют отчеты о выполнении и соблюдении предписанных норм.

Конвенция имеет важную и значительную роль, т.к. выражает новое видение о ребенке, отражая несколько основных ценностей о лечении детей, их защите и участии в обществе, называемых основными *принципами* (ст. 2, 3, 6, 12, 28 Конвенции):

- недискриминация;
- вышестоящий интерес ребенка;

- обеспечение выживания и развития, права на образование на основе равенства шансов;

- выражение ребенком своего мнения (участие в принятии решений о собственной судьбе).

Очень важным является принцип неделимости прав, дополняющий принцип недискриминации. В статье 2 четко указано, что **«все права распространяются на всех детей без какой-либо дискриминации, в том числе по признаку нетрудоспособности (ограниченных возможностей)»**. Другими словами, все дети пользуются всеми правами, перечисленными в Конвенции, «независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений ребенка или его родителей или законных опекунов, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, или каких-либо иных обстоятельств».

В свете этих основных положений Конвенции, право на образование (статьи 28 и 29), как и другие основные права ребенка, не может быть сокращено или сведено к минимуму.

Статья 23 Конвенции явно относится к защите детей с ограниченными возможностями, провозглашая их право на полноценную и достойную жизнь в условиях, которые гарантировали бы им достоинство и самостоятельность и облегчили бы их **активное участие** в жизни общества. Все права должны быть реализованы таким образом, чтобы привести к «как можно более полной социальной интеграции и индивидуальному развитию, в том числе культурному развитию и духовному развитию».

Конвенция четко указывает на важность активного участия всех детей в общественной жизни. Для детей должны быть созданы возможности для их развития в своей культурной среде для ассимиляции ценностей и убеждений и для того, чтобы они внесли свой вклад в развитие этой среды – это важно, если мы хотим укрепить чувство идентичности и принадлежности маленького гражданина. Семья, школа и общественная деятельность представляют собой основные способы, которыми общество может достичь этих целей. Но они могут быть достигнуты только, если эти дети включены с социальной точки зрения как активные участники семейной и общественной жизни.

- Включение в образование детей с особыми потребностями было поддержано **Стандартными правилами обеспечения равных возможностей для инвалидов**, принятыми Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций в 1993г., а затем отражено в **Саламанкской Декларации ЮНЕСКО** (1994). Правило 6 Стандартных правил гласит:

А. Ответственность за образование инвалидов в интегрированных структурах следует возложить на органы общего образования. Следует обеспечить, чтобы вопросы, связанные с

образованием инвалидов, являлись составной частью национального планирования в области образования, разработки учебных программ и организации учебного процесса.

Б. Для обеспечения инвалидам возможностей в области образования в обычной школе государствам следует:

- иметь четко сформулированную политику, *понимаемую и принимаемую* на уровне школ и в более широких рамках сообщества;
- обеспечить гибкость учебных программ, *возможность вносить в них добавление и изменение*;
- предоставлять *высококачественные учебные материалы*, обеспечить *на постоянной основе* подготовку преподавателей и оказание им поддержки.

• Саламанкская Декларация ЮНЕСКО и Рамки действий по образованию лиц особыми потребностями (1994), принятой на Саламанкской конференции (Испания) была организована ЮНЕСКО и Министерством образования Испании и рассматривается как фактический запуск видения инклюзивного образования в мире. Рекомендации и принципы, содержащиеся в Декларации значительны:

- Каждый ребенок имеет основное право на образование и ему должна быть предоставлена возможность для достижения и поддержания приемлемого уровня знаний.
- Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и потребности в обучении.
- Образовательные системы и программы обучения должны быть разработаны и реализованы таким образом, чтобы учитывать широкое разнообразие этих особенностей и потребностей.
- Дети с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ к общеобразовательным школам, которые должны их принять, организовать обучение, сконцентрированное на ребенке, используя педагогику, которая может удовлетворить особые потребности.

Такое определение инклюзивного образования и его принципов впоследствии получило широкое международное признание. В документе упоминается, что инклюзивное образование включает универсальные принципы педагогики, подходящей здоровым детям. Эта педагогика предполагает, что *«...различия между людьми естественны, что, скорее образование должно учитывать эти различия и особые образовательные потребности, вытекающие из них, чем заставлять ребенка адаптироваться к устоявшимся утверждениям о цели и природе образования»*.

Руководящий принцип, стоящий в основе этих Рамок действий, заключается в том, что школы должны принимать всех детей, независимо от их физического, интеллектуального, социального, эмоционального, языкового или другого рода состояния. Поэтому должны быть зачислены и дети с ограниченными возможностями, и талантливые дети, беспризорные дети и работающие дети, дети из отдаленных районов, дети кочевых народов или дети, принадлежащие к языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также дети из других уязвимых или маргинальных областей или групп.

Саламанкская конференция провозгласила **инклюзивное образование новым видением образования детей с особыми образовательными потребностями**, и в то же время компонентом общей стратегии по достижению желаемого образования для всех.

Сейчас у специальных школ появляются новые роли, которые могут быть ценным ресурсом для развития инклюзивных школ: *«Персонал этих специальных учреждений имеет необходимый опыт для раннего обследования и выявления детей с ограниченными возможностями. Специальные школы могут служить также учебным и ресурсным центром персонала для обычных школ».*

Ниже в обобщенном виде даны положения других конвенций, договоров и деклараций, принятых в рамках различных международных форумов, не менее актуальные в вопросах зачисления в образовательную систему детей с ограниченными возможностями.

• **Всемирная конференция министров образования в Жомтьене**, организованная учреждениями ООН в 1990г., прошедшая под лозунгом «ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ», поставила на повестку дня международного сообщества «Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей». Рамки действий продолжили и укрепили идею, что *«каждый ребенок должен иметь доступ к базовому образованию»*, как это было указано в *Конвенции о правах ребенка*.

Пункт 5 статьи 3 непосредственно касается образования лиц с ограниченными возможностями: *«Потребности инвалидов в образовании заслуживают особого внимания. Необходимо принять меры по обеспечению равного доступа к образованию для всех категорий инвалидов как неотъемлемой части системы образования».* Пункт 8 той же статьи призывает к *«расширению образования и раннего развития»*, в том числе с помощью семейного и общественного участия, особенно для бедных, обездоленных и **детей с ограниченными возможностями**.

• **Комитет ЮНИСЕФ по правам ребенка** (Женева) провел специальное обсуждение на тему детей с ограниченными возможностями (1997). Основными выводами и рекомендациями были:

- Негативное отношение в обществе часто приводит к злоупотреблению и пренебрежению.
- Рекомендация: необходимы исследования, информационные кампании для повышения осведомленности о детях с ограниченными возможностями.
- Знания о детях с ограниченными возможностями и их поддержка разрознены между различными группами профессионалов.
- Рекомендация: межотраслевое и межпрофессиональное взаимодействие с привлечением семьи, что очень необходимо.
- Политика по отношению к этим детям была до недавних пор *патронатного* типа, основанная *больше на благотворительности и меньше на правах*; общество продолжает иметь негативные ожидания и предрассудки к способностям этих детей выражать свои взгляды и участвовать в принятии решения, затрагивающих их.
- Рекомендация: обеспечить к каждому ребенку отношение такое, какое оно есть, но в первую очередь как к ребенку, а не просто сосредоточиться на его недостатке;
- При предоставлении доступа к дошкольному и школьному образованию (также и в социальной жизни) *внимание по-прежнему обращено на ребенка, на его адаптацию к системе* (перспективы интегрированного образования), *а не на изменение самой системы* (инклюзивное образование).
- Рекомендация: поощрение и дальнейшее развитие инклюзивного образования на основе ответа на разнообразие в образовательных учреждениях и необходимости включения всех детей в учебный процесс, что позволит улучшить учебный план и методику, которые в большей степени концентрировались бы на ребенке.

В *марте 2000г. в рамках обсуждений в Совете Европы (Лиссабон)* подчеркнута важность образования для содействия компетентности, конкурентоспособности и профессиональным качествам, приобретенным при качественном образовании, для содействия социальной инклюзии (интеграции) и снижения социальной изоляции (маргинализации). Основные принципы инклюзии:

- ценность разнообразия;
- уважение человеческого достоинства;
- понимание индивидуальных потребностей как индивидуальных требований;
- планирование инклюзивной деятельности;
- коллективная ответственность;
- развитие профессиональных отношений и культуры;

- профессиональное развитие;
- гарантирование равенства шансов.

Все дети способны получать образование и имеют право на форму образования по способностям. Поэтому требуйте всю поддержку, которая вам нужна, чтобы помочь ребенку развиваться в нормальной образовательной среде.

Всемирный форум по вопросам образования «Образование для всех», 2000г., Дакар, организованный учреждениями ООН (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ПРООН, ЮНФПА) и Всемирным банком (те же, которые организовали конференцию в Джомтьене в 1990 г.), обсудил и выделил идею необходимости инклюзивного образования и для детей с ограниченными возможностями, а также его соотношения с образованием для всех детей. *«Зачисление детей с особыми потребностями, обездоленных детей этнических меньшинств и детей кочевых народов, детей из отдаленных и изолированных районов и городских окраин, а также других, исключенных из образования, должно быть неотъемлемой частью стратегий для достижения всеобщего начального образования до 2015г. ...».*

Принципы образования для всех:

- Будущее общества зависит от того, как растить и воспитывать всех детей сегодня. Для будущего развития общества необходимо ценить и поддерживать каждого ребенка.

- Каждый ребенок уникален. Разнообразие детей, обусловленное особенностями развития каждого, является не помехой, а ресурсом для обучения и развития для всех.

- Каждый ребенок важен для его семьи, а также и для всего общества.

- Каждый ребенок может учиться.

- Каждый ребенок имеет право на образование и адекватную поддержку для участия в учебном процессе.

- Для образовательного процесса имеет существенное значение использование материальных, людских, методологических и духовных ресурсов.

Общие принципы, предложенные на Генеральной Ассамблее ООН, посвященной детям (сентябрь 2001 г.):

- Отношение к детям с ограниченными возможностями **с равным уважением и достоинством** как ценным членам общества.

- Включение всех детей с ограниченными возможностями в **программы** по развитию на **национальном** уровне.

- Обеспечение всех необходимых услуг в рамках программ национального развития.

- Обеспечение права на **участие** путем исключения **сегрегации** и **институционализации**.

• **Признание** законодательством, государственной политикой и решениями, связанными с повседневной жизнью, одинаковой **ценности** всех детей.

• Обеспечение **доступности** и **открытость/восприимчивости** в обществе, общественных слугах, детских садах, школах, здравоохранении и отдыхе.

• Поддержка **семьи** и **родителей**.

Европейский Союз, как и Совет Европы, после 1990г., принял несколько резолюций и рекомендаций, посвященных школьному образованию и необходимости интеграции детей с ограниченными возможностями в обычное образование.

Среди важных рекомендаций (и практик) можно упомянуть следующие:

- все дети с ограниченными возможностями, независимо от их характера, имеют право на адекватное образование в благоприятных условиях в соответствии со своими потребностями и пожеланиями семьи;
- необходимо развивать услуги и вспомогательные структуры в общеобразовательной школе (в том числе консультационные и реабилитационные, адаптированное оборудование и технику, педагогические кадры, оказывающие поддержку);
- развитие сотрудничества между специальными и обычными школами.

В 2006 г. Совет Европы утвердил План действий по содействию реализации прав и полному участию в жизни общества людей с ограниченными возможностями (2006-2013) , который в разделе ОБРАЗОВАНИЕ предусматривает в частности: *«Создание возможностей для людей с ограниченными возможностями, позволяющих проходить обычное обучение, является важным фактором не только для самих людей с ограниченными возможностями, но и для людей без ограниченных возможностей, т.к. это способствует пониманию ими человеческого разнообразия...»*.

«Обыкновенные и специализированные образовательные структуры следует поощрять к совместной работе для поддержки образования в местных сообществах, что должно быть созвучным с целью полной инклюзии. Все люди с ограниченными возможностями, независимо от характера и уровня недостатка, имеют равный доступ к образованию».

• **Конвенция ООН о правах инвалидов** была принята в декабре 2006г. Генеральной Ассамблеей ООН. Молдова ратифицировала ее в 2010г. *Образовательная инклюзия, борьба с эксклюзивией, недискриминация, равные возможности, облегчение полного и равного участия в процессе образования и в качестве членов сообщества* являются ключевыми элементами этой Конвенции.

Статья 24, относящаяся к образованию, заслуживает отдельного внимания в контексте нашей темы:

«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:

- а) к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия;
- б) к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- в) к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества.

2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы:

- а) инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования;
- б) инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания;
- в) обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности;
- г) инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения;
- д) в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, сообразно с целью полной охваченности принимались эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки».

1.6. Вопросы обучения детей с особыми образовательными потребностями в нормативно-правовых документах Республики Молдова

В 1994 году Парламент республики принял Конституцию Республики Молдова, в которой провозглашено право на образование для всех граждан, без ограничений и дискриминаций.

Переход к рыночной экономике вызвал изменения во всех сферах социально-экономической жизни, инициировал модернизацию системы образования, как важного фактора развития

молдавского государства. Это проявилось прежде всего в реализации идей демократизации и гуманизации образовательной системы, что нашло отражение в Законе «Об образовании», принятом Парламентом Молдовы в 1995 году.

Реализация положений Закона «Об образовании» отражена в государственной программе **Strategia națională "Educație pentru toți"**, утвержденной правительством республики 4 апреля 2003 года, а также в других нормативно-правовых документах, содержащих требования общества к современному и будущему образовательной системы республики.

Такие тенденции, как деполитизация, децентрализация образования напрямую сказались на активности педагогической общественности в обсуждении вопросов реформирования образовательных институтов.

Как положительное следует отметить стремление соответствовать общеевропейским тенденциям и нормам, что привело к характерным изменениям в содержании и организации образовательной системы (менеджмент, финансирование, куррикулумы, учебники, дидактические материалы, оценивание и контроль).

В республике были созданы гимназии, лицеи, профессиональные поливалентные школы, колледжи, постуниверситетское образование.

В основу реформирования образования был положен ряд международных документов. Один из них – Конвенция о правах ребенка – документ, ратифицированный Молдовой вместе с другими документами, касающимися защиты социальных прав семьи, матери и ребенка. С 1994 года обеспечение психического и физического здоровья ребенка в нашей республике гарантировано Законом «О правах детей», в котором под защиту государства взяты дети, оставшиеся без попечения родителей и попавшие в сложные жизненные ситуации. Особое внимание в этом документе уделяется детям-инвалидам, их правам в области реализации образовательных потребностей.

С 3 по 5 декабря 2001 года в Кишиневе состоялась национальная конференция «Образование для всех», участниками которой были определены приоритеты Республики Молдова в направлении совершенствования образования для всех категорий граждан, сформирован национальный консилиум и установлены минимальные сроки выполнения национальной стратегии «Образование для всех».

Одно из направлений, определенных в данном документе, – интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную систему. В связи с этим были предприняты действия по созданию классов коррекции, логопедических центров, домов семейного типа, дневных центров, расширился перечень психолого-педагогических услуг, обеспечивающих включение детей с особыми нуждами в общеобразовательную школу.

Но эти нововведения не нашли полной поддержки у родителей и педагогической общественности. Особую неприязнь у общества вызвали попытки интегрировать детей с умственной отсталостью, а также имеющих сложные психофизические дефекты. Их главный аргумент – недостаток ресурсов в государственном бюджете.

В то же время правительство, совместно с национальными и интернациональными организациями, такими как СОРОС, UNICEF, ЮНЕСКО, центр информирования и документирования прав ребенка и др., последовательно проводило в жизнь фундаментальные положения национальной стратегии «Образование для всех», где один из принципов – интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу. При этом был взят курс на интеграцию образования в республике в общеевропейскую образовательную систему. Одно из направлений этой деятельности – доступ к качественному образованию начиная с раннего возраста, в том числе и детей с ограниченными возможностями. Среди критериев мониторинга этого процесса – «количество детей, интегрированных в общеобразовательную школу», «количество детей, охваченных системой альтернативных образовательных услуг», «количество детей, не охваченных системой образования».

Национальная политика в сфере инклюзивного обучения находит отражение в следующих правительственных документах:

- Национальном плане действий по осуществлению Национальной стратегии «Образование для всех» (2004-2008);
- Программе по модернизации системы образования на 2005-2009 годы;
- Стратегии и Национальном плане действий сообщества по поддержке детей, находящихся в трудном положении на 2007-2009 годы;
- Стратегии и Национальном плане действий по осуществлению резиденциальной реформы по уходу за ребенком, на 2007-2012 годы;
- Национальном Плане развития страны на период 2008-2011 годов (именно в отдельном разделе – «Социальная интеграция»).
- Legea pentru aprobarea Strategiei de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013) nr. 169 din 09.07.2010
- Legea privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, din 30 martie 2011
- Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului 2011 - 2015, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 849 din 29.11.2010
- Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 - 2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11 iulie 2011.

- Инклюзивное образование позволяет стимулировать дальнейшее развитие общего образования и создаёт возможность реализовать различные услуги в области обучения детей с особыми образовательными потребностями (Pt. 48)
 - Инклюзивное образование предполагает установление различных форм и видов поддержки с целью включения детей в общий образовательный процесс, т.е. решение их проблем в рамках общеобразовательного учреждения. (Pt. 49)
- Regulamentul cadru cu privire la organizarea și funcționarea serviciului social „Asistent personal” și Standarde minime de calitate
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la organizarea procesului educațional (nr. 867 din 25.08.2010)
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la pilotarea educației incluzive în instituțiile de învățământ din municipiul Chișinău, raioanele Florești și Cahul (nr. 866 din 09.12.2011)
- Modelul de implementare a practicilor incluzive în instituțiile generale de învățământ, aplicat de către Centrul „Speranța”, pentru incluziunea copiilor cu CES (Anexa 1 la Ordinul Ministerului Educației nr. 866 din 09.12.2011)
- Metodologia procesului de evaluare complexă și continuă a copiilor cu CES (Anexa 6 la Ordinul Ministerului Educației nr. 866 din 09.12.2011)
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la aprobarea structurii-modelului Ghidului privind elaborarea Planului Educațional Individualizat (nr. 952 din 06.12.2011)
- Planul Educațional Individualizat, structură - model, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 952 din 06.12.2011
- Planul Educațional Individualizat, Ghid de aplicare și realizare, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 952 din 06.12.2011
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la aprobarea deciziei Consiliului Național pentru Curriculum din 09.02.2012
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la aplicarea Ghidului Metodologic privind adaptările curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive (nr. 139 din 15.03.2012)
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la evaluarea finală și certificarea elevilor cu cerințe educaționale speciale incluse în învățământul general obligatoriu (nr. 245 din 24.04.2012)
- Regulamentul privind modul de direcționare a resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale.

- С целью улучшения ситуации в данной области Министерством образования и молодежи с участием международных организаций ведётся работа по поддержке инклюзивного образования по ряду проектов и программ, как то:
- Программа «Школа, дружественная ребенку», поддержанная представительством ЮНИСЕФ в Молдове, преследующая цель улучшения ситуации в системе среднего образования посредством создания в школе здоровой инклюзивной среды для детей, повышения педагогического мастерства преподавателей в использовании методов и подходов, ориентированных на ребенка.
- Проект «Школа – среда без насилия», поддержанный представительством ЮНИСЕФ в Молдове, ориентированный на формирование у детей, преподавателей, родителей навыков асертивного общения, ненасильственного разрешения конфликтов.
- Проект «Социальная интеграция детей, оставшихся без родительской опеки в результате миграции», осуществляемый Центром информации и документации по правам ребенка в Молдове. Задачей проекта является создание условий для большей защищенности детей-мигрантов от социальных трудностей.
- Проект «Дети координируют осуществление собственных прав», также осуществляемый Центром информации и документации по правам ребенка в Молдове, имеющий целью ускорение процесса внедрения Конвенции по правам ребенка в Республике Молдова посредством облечения полномочиями детей координировать осуществление и защиту собственных прав.

За последнее время многие неправительственные организации, развивая свою деятельность в Молдове, организовывали воспитательные службы для детей с ООП. Это: ПроДидактика, Центр «Оригами» (Кишинэу), Центр Информации и Документации по Правам Ребенка, Дневной Центр для Реабилитации и Социальной Интеграции Молодёжи с Ограниченными возможностями» (Кишинэу), дневной Центр «Сперанца» (Кишинэу) и др. Появление таких центров - первые шаги на пути к инклюзии, подготовка общества, детей и родителей к меняющейся ситуации. Следующий шаг, который предстоит сделать – инклюзивная школа. Мировая 7 практика показывает актуальность появления специализированных центров, как переходных мостиков к инклюзии, готовящих общество к взаимодействию с людьми, детьми с ограниченными возможностями.

Концепция инклюзивного образования в Республике Молдова

Идея инклюзивного образования в РМ появилась в последнее десятилетие благодаря осознанию необходимости вовлечения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс, а также благодаря сотрудничеству со специалистами из стран

Западной Европы, которые накопили большой опыт в области такого образования. Республика Молдова как государство, входящее в ООН, обязалась соблюдать все законы этой организации. Особое место среди них занимает закон о равных правах лиц с ограниченными физическими способностями. После провозглашения независимости РМ (1991) и присоединения к ООН (1992) в стране разработан ряд законодательных документов относительно лиц с особыми образовательными потребностями, отвечающих международным нормам. Однако на пути практического внедрения идеи встречается ряд трудностей.

Концепция инклюзивного образования в Республике Молдова основывается на принципах Закона «Об образовании», гарантирующего право на образование независимо от национальности, пола, возраста, происхождения и равный и качественный доступ к образованию всем детям, независимо от социального положения, политических или религиозных убеждений. Данная концепция рассматривает проблему инклюзивного образования в республике всесторонне, что нашло отражение в ее разделах:

1. Актуальная ситуация в системе образования.
2. Базовые проблемы.
3. Нормативно-правовые документы.
4. Концептуальная основа инклюзивного образования.
5. Структуры и модели организации и сотрудничества в области инклюзивного образования.
6. Виды услуг для обеспечения инклюзивного образования.
7. Инструменты и пути решения проблемы.
8. Управление внедрением инклюзивного образования.
9. Финансовая поддержка инклюзивного образования.
10. Нормативные документы, необходимые для решения проблемы.
11. Оценка воздействия.

Анализируя опыт инклюзии в республике за последние годы, авторы концепции приходят к выводу о следующих причинах, тормозящих ее эффективное продвижение:

- отсутствие концептуальной и нормативной базы для развития инклюзивного образования;
- отсутствие согласованности в статьях законодательства в области образования и социальной защиты;
- отсутствие механизмов оценки и развития ребенка, определения его специальных образовательных потребностей;

- неадекватная задачам инклюзии реализация мер на уровне местных органов власти и образовательных услуг;
- отсутствие эффективных механизмов для межсекторной реализации законодательства о защите прав ребенка;
- отсутствие механизмов для сбора и обработки статистических данных;
- различия в доступности и качестве образовательных услуг по месту жительства;
- недостаточность информации для родителей в отношении образовательных возможностей, имеющихся у различных групп детей;
- отсутствие необходимой практики использования в условиях республики теоретически и экспериментально подтвержденных инклюзивных методов;
- перегруженность учебных программ, их негибкость, неориентированность на потенциал каждого ребенка;
- отсутствие или недостаточность специализированных служб (психологической, педагогической, логопедической, социальной).

В концепции подчеркивается, что инклюзивное образование может быть применено к различным формам организации детей с недостатками в развитии. Оно предусматривает различные формы и виды поддержки, в соответствии с целями включения, которые не могут быть решены в рамках общеобразовательного учреждения.

Упомянутые документы основывают подход к образованию на универсальных правах человека в контексте процесса полного развития человека и социума. Это распространяет идею, что каждый человек имеет право на образование и это право быть обеспечено на основе равенства шансов. Образование должно быть направлено на полное развитие человеческой личности, чувства достоинства и должно укреплять уважение прав человека/ребенка и основных свобод. Также усматривается идея, что для обеспечения доступа всех детей к образованию, в том числе дискриминированных и детей с особыми потребностями, необходимо создать инклюзивное образование на всех уровнях обучения, с тем, чтобы эти дети могли бы включиться в образовательные программы без дискриминации и наравне с другими.

Задания для самопроверки.

1. Ответьте устно на вопросы:

- Представьте себе, что вы столкнулись с сопротивлением внедрению инклюзивного образования. Продумайте и приведите аргументы возражений противникам инноваций.
- Согласны ли вы с положениями Проекта Концепции инклюзивного образования в Республике Молдова? Имеются ли у вас возражения и аргументы по поводу возможностей его внедрения в практику образования?

– Какие из названных проблем инклюзивного образования наиболее значимы для вашей школы? Каким вы видите решение этих проблем?

– Какие на ваш взгляд факторы могут повлиять на общественное мнение в пользу инклюзивного образования?

2. Допишите правильный ответ:

На современном этапе развития системы образования в республике Молдова внедрение инклюзивного образования обусловлено....

Право детей на образование провозглашается в следующих международных документах...

Нормативно-правовой базой внедрения в Республике Молдова инклюзивного образования являются ...

К основным ценностям инклюзивного образования, которые отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека, относятся...

За период своего существования ООН было принято множество международно-правовых актов, в том числе ...

Декларация, принятая в июне 1994 года в Саламанке, обязывает правительства всех стран...

Национальная политика Молдовы в сфере инклюзивного обучения находит отражение в следующих правительственных документах...

ТЕМА 2.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Компетентность

- Понимать инклюзивное образование с позиций документов образовательной политики, законодательства в области образования, а также современных психолого-педагогических исследований в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями.
- Анализировать, интерпретировать и выработать решения для различных ситуаций инклюзивного образования исходя из концептуальных позиций теории и практики новой идеологии в сфере образования в Республике Молдова и зарубежного опыта.
- Применять на практике принципы, формы и методы инклюзивного образования, на научной основе прогнозировать и организовывать этот процесс в общеобразовательной школе.

План:

2.1. Понятие «человек с инвалидностью» в общественном сознании

2.2. Характеристика и различия в определении понятий «интеграция», «инклюзия»

2.3. Разработка новой идеологии в сфере образования в ракурсе проблемы интеграции

2.4. Инклюзивное образование, обоснование его необходимости

2.5. Методология инклюзивного образования

2.6. Принципы инклюзивного образования

2.7. Предполагаемые результаты инклюзии

2.1. Понятие «человек с инвалидностью» в общественном сознании

В общественном сознании понятие «инвалид» имеет устоявшееся смысловое ядро, которое ассоциируется с неполноценностью и слабостью, а также с волевыми качествами личности и преодолением трудностей. Однако инвалидность, как таковая, не может быть ни всеобъемлющей характеристикой человека, ни отрицательным либо положительным компонентом личности. Инвалидность – весьма значимое качество системы, но не единственное. Основываясь на доминанте одного из качеств системы, вполне можно было бы ввести в специальную психологию понятия «человек с инвалидностью», «ребенок с инвалидностью», «индивид с инвалидностью» и, наконец, «личность с инвалидностью», где на первом месте стоит субъект, а на втором — его существенная характеристика [46]. Жизненное кредо рождается в ходе ожесточенной борьбы инвалида как с собственной беспомощностью, так и с общественными стереотипами. Настоящая борьба символизирует движение потенциальных возможностей человека с инвалидностью (Я-потенциальное) от маргинальности (Я-маргинальное) к полноценности (Я-полноценное), что в совокупности составляет Я-концепцию инвалида. Процесс движения от физической дефективности через психическую компенсацию к социальной полноценности, как писал Л.С. Выготский, — процесс в высшей степени болезненный, хотя именно он ведет к духовному выздоровлению [8]. Формула движения от маргинальности к полноценности не запускается в каждом человеке автоматически, а работает лишь в том, кто стремится жить и надеется на успех. Причем под полноценностью понимается не желание быть «как все», а полное самораскрытие своих способностей и талантов, составляющих духовный потенциал индивидуальности.

Содержание Я-маргинального человека с инвалидностью включает в себя образы телесных дефектов и своеобразие индивидуального психического развития в стесненных обстоятельствах, обусловленного отношением к этим дефектам самого человека и его окружения. Содержание Я-потенциального включает образы возможностей компенсировать недоразвитые органы или функции путем развития в превосходной степени других органов или функций, причем наличие самих компенсаторных возможностей психики еще не гарантирует их автоматической реализации. Содержание Я-полноценного включает образы будущей самореализации человека с инвалидностью в контексте собственной индивидуальности, что воплотится в гармонизации взаимоотношений с самим собой и

окружающей реальностью. Я-маргинальное находится на границе между миром инвалидов и миром людей без инвалидности, поэтому в ходе процесса адаптации и социализации оно может трансформироваться как в Я-полноценное, так и в Я-неполноценное. Такое преобразование зависит от того, насколько человек с инвалидностью в ходе процесса адаптации и социализации сумеет самореализовать индивидуальные творческие потенции.

В начале адаптационного процесса удельный вес Я-потенциального может перекрывать удельный вес Я-маргинального. Тогда в ходе успешной адаптации человек с инвалидностью обретет Я-полноценное. Однако в процессе адаптации и социализации, который инициируется волевым действием и мотивацией достижения, человеку с инвалидностью на каком-то этапе может не хватить компенсаторного фонда, чтобы преодолевать возникающие препятствия для самореализации индивидуальных творческих потенций и достижения поставленной цели. Поэтому он на время или навсегда может прекратить текущую деятельность. Если такое произойдет многократно, это неизбежно приведет к депривации или к депрессии, тогда адаптацию можно считать безуспешной и в итоге человек с инвалидностью вместо Я-полноценного обретет Я-неполноценное. Поэтому третий модуль Я-концепции человека с инвалидностью включает два противоречивых смысла Я-полноценное/неполноценное.

Проявление волевых усилий человеком с инвалидностью всегда сопряжено с преодолением внутренних и внешних препятствий, иначе невозможна никакая адаптационная деятельность. Назовем эту деятельность адаптационно-волевой, где адаптационная – это внешняя деятельность субъекта, а волевая – внутренняя деятельность. Через диалектическое единство этих деятельностей и проявляется Я-концепция человека с инвалидностью.

Динамика формирования и развития Я-концепции человека-инвалида

Динамику развития Я-концепции человека-инвалида графически можно изобразить в виде плоской спирали адаптационно-волевой деятельности, каждый виток которой означает временной отрезок, связанный с завоеванием все более расширяющегося жизненного пространства, выстраиванием иерархии деятельности и формированием индивидуальности. Движение по спирали совершается триадой субъектов: субъектом-инвалидом, субъектом-союзником и субъектом-противником. В качестве субъекта-союзника или субъекта-противника может выступать как отдельный индивид (родитель, педагог, друг), так и среда в целом.

Охарактеризуем витки спирали, на которых раскрывается динамика формирования и развития Я-концепции человека-инвалида.

Первый виток соответствует младенческому периоду формирования Я-концепции. Л.С. Выготский называл этот период кризисом первого года жизни. В этот период родители

ребенка с инвалидностью обычно пребывают в состоянии шока, пытаются осмыслить произошедшее в их семье событие и выработать определенный стиль поведения как относительно больного ребенка, так и относительно друг друга. Их поведение опосредовано теми чувствами, которые они испытывают к новорожденно-му: от жалости до ненависти как на сознательном, так и на бессознательном уровне (модификации образа Я-неполноценного). Родителям трудно определить, каковы перспективы развития их аномального младенца (образ Я-потенциального). Очень важна здесь помощь специалистов, которые должны выступить в качестве субъектов-союзников, чтобы выработать у родителей положительный образ ребенка (образ Я-полноценного).

Второй виток соответствует дошкольному периоду развития. Поведение ребенка с инвалидностью в этот период детерминировано родительской Мы-концепцией, особенно в лице мам и бабушек, а также, возможно, социальной средой больницы или санатория в лице педагогов и сверстников. Этот период характеризуется формированием у ребенка внутренней волевой и индивидуально-адаптационной деятельности. Трехлетний ребенок начинает осознавать свою физическую ограниченность, непохожесть на сверстников. Важно, чтобы чувство неполноценности не переросло в комплекс неполноценности, который будет все больше разрастаться в детском сознании. В этом возрасте опасно закрепление гиперопеки, которая не позволит взрослому инвалиду стать самостоятельной личностью.

Третий виток соответствует младшему школьному возрасту. На этот период приходится кризис 7 лет. Поведение младшего школьника с инвалидностью детерминировано способом воспитания и формой обучения. Кризис усугубляет болезненное осознание комплекса неполноценности (Я-маргинальное) относительно физически здоровых сверстников. Надомное или интернатное обучение в какой-то мере снимает влияние комплекса неполноценности (Я-потенциальное), но они же оттягивают интеграцию ребенка в сообщество сверстников. Обучение в общеобразовательной школе носит в большей степени болезненный характер, но именно этот способ адаптации ускоренными темпами ведет к нормам и ценностям жизни, которые исповедуют большинство людей (движение к Я-полноценному). Главное, чтобы процесс интеграции был взаимообусловленным. Для этого необходимо готовить ребенка к принятию общественных норм поведения и готовить общество принять ребенка с инвалидностью таковым, каков он есть в действительности. Возможно, ребенок с инвалидностью в меньшей степени, чем его сверстники, утрачивает детскую непосредственность, поэтому его внешняя и внутренняя жизнь дифференцируется за большой отрезок времени. Сотрудничество с ребенком родителей и педагогов при максимуме физической самостоятельности и духовной свободы – это тот путь, который поможет вывести ребенка на следующий виток развития.

Четвертый и пятый витки соответствуют среднему и старшему школьному возрасту. Кризис 13 лет был описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. У ребенка с инвалидностью происходит психофизиологическая ломка организма на основе пубертата (Я-маргинальное), формируются интересы и выстраивается иерархия деятельностей (Я-потенциальное). Закрепляются представления о способах адаптации в социуме: адаптация среди инвалидов, адаптация среди условно здоровых либо адаптация среди инвалидов и условно здоровых [5]. Фактически это адаптация в родственной, в инородной или в преобразованной среде (Я-маргинальное/Я-полноценное). Осуществляется профессиональный выбор (Я-полноценное). Избираемая адаптационная модель повлияет на все поведение подростка, формирование его интересов, выстраивание иерархии деятельностей.

Главной проблемой подростка с инвалидностью в случае преобладания Я-маргинального будет доминирование в его сознании телесного дефекта, что может повлечь за собой неадекватную самооценку и низкий уровень социальных притязаний (движение к Я-неполноценному); а в случае преобладания Я-потенциального составит острый конфликт, выраженный в рассогласовании между Я-маргинальным и Я-потенциальным, а также между Я-полноценным и Я-неполноценным. В первом случае подросток будет стремиться к конформному поведению и внешнему контролю, нацеленному исключительно на мнение о себе окружающих и избегание неудач. По причине того, что мнение разных людей об инвалиде в большинстве случаев негативно, то и рефлексия подростка с инвалидностью будет пребывать под прессом негатива. Исходя из этого, он построит адаптационную стратегию на отказе от собственного Я и будет находиться в связи с Я другого человека, как правило, матери или отца. Даже став взрослым, такой человек будет меняться лишь в сторону усиливающейся к себе жалости из-за нереализованных возможностей, а окружающих станет все больше обвинять в собственных неудачах. Удельный вес Я-маргинального будет постоянно возрастать и в итоге полностью оккупирует сознание, вытеснит из него Я-потенциальное, что превратит его в инвалидно-маргинальное сознание (Я-неполноценное). Если подросток с инвалидностью построит адаптационную стратегию на независимом, собственном мнении, использует свое право выбора, выстроит иерархию собственных целей, к достижению которых не перестанет стремиться, он преодолеет внутренние и внешние преграды. Именно таким способом он максимально реализует Я-потенциальное. Механизм самореализации подростка сможет запуститься лишь при условии принятия телесного облика как компонента своей неповторимости и индивидуальности, которые характеризуются не только недостатками, но и достоинствами. Эффективность этого процесса во многом

будет зависеть от того, насколько в подростковом сознании самореализация творческих потенций будет доминировать над ограниченными физическими возможностями (79).

Если четвертый виток соответствует отрочеству, то пятый виток – ранней юности. В случае личности с инвалидностью паспортный и фактический возраст практически никогда не совпадает. Одни стороны психики обычно отстают от среднестатистических показателей сверстников, другие же, наоборот, опережают их. Все психические новообразования четвертого витка продолжают развиваться и на пятом, только в более сложных жизненных обстоятельствах и в более дифференцированных условиях внутренней и внешней деятельности.

Шестой виток соответствует профессиональному обучению. Поведение личности с инвалидностью на данном витке детерминировано профессиональными целями, а также эффективностью взаимодействия с преподавательским составом и учебной группой. Этот жизненный этап особо сложный и ответственный, потому что от глубины усвоения знаний зависит плодотворность функционирования личности в профессиональной деятельности наравне с остальными ее участниками. Качественный уровень учебной деятельности – лучший стимул для развития самоуважения и тем самым компенсации физического дефекта.

Седьмой виток соответствует профессиональной деятельности. Здесь поведение личности с инвалидностью детерминировано профессиональными задачами и межличностными отношениями в производственном коллективе, от качества которых во многом зависит, в какой мере человек ощущает свою инвалидность и насколько она нивелируется его профессионализмом.

Восьмой виток соответствует интимно-брачным отношениям. Поведение определяется отношением обоих супругов к физическому недостатку и эффективностью совместной деятельности.

Девятый виток – исполнение родительских функций. Поведение личности с инвалидностью детерминировано особенностями воспитания детей и внуков.

И, наконец, *десятый виток* символизирует главную цель адаптационно-волевой деятельности – это самореализация творческих потенций личности в системе общественных отношений и, как высшая ее форма, самоактуализация индивидуальности.

Движение по виткам происходит крайне медленно вперед и скачкообразно назад. Возможно также длительное отсутствие движения, что означает фиксацию личности на определенном возрастном рубеже. Каждая победа и каждое поражение соотносятся в сознании с физическим недостатком и влияют на уровень самооценки.

2.2. Характеристика и различия в определении понятий «интеграция», «инклюзия»

Понятие «интеграция», условия успешной интеграции детей-инвалидов в обществе

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко отмечают, что «интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный... с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование» (Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д.. Институт коррекционной педагогики РАО, по материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», 23-25 июня 2006 года. Голицыно, Москва).

Анализ истории развития почти 30-летнего зарубежного опыта позволяет выделить следующие условия, необходимые для успешности интеграции:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;
- финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой общеобразовательной школы;
- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;
- проведение предварительных и сопровождающих диагностико-коррекционных мероприятий;
- соблюдение четких принципов по формированию детской группы (учет уровня социального развития, сочетание разновозрастных и разноуровневых детей);
- обязательное участие семьи во всех интеграционных мероприятиях;
- готовность общества в целом, составляющих его слоев и социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Несоблюдение этих необходимых условий, то есть механическое помещение детей с различными образовательными возможностями в общие группы, называемое также «псевдо интеграцией», может привести к различным негативным последствиям.

В настоящее время в массовых общеобразовательных школах Молдовы есть много детей с проблемами в развитии. Однако есть основания утверждать, что это вынужденная интеграция (псевдо интеграция). Ее причинами являются:

- отсутствие специальных (коррекционных) образовательных учреждений в некоторых регионах;
- их удаленность от места проживания ребенка и его семьи;

- нежелание родителей обучать ребенка в специальном учреждении;
- волевое решение органов управления образованием без одновременного создания соответствующей инфраструктуры в массовой школе (17).

Принятие интеграции населением, каждым человеком – это длительный процесс воспитания всего общества. Это выращивание с раннего детства нового поколения (а возможно, и не одного поколения), для которого интеграция станет частью мировоззрения.

Ключевым моментом этой точки зрения должна стать убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособливаются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает.

Проблема включённого, интегрированного обучения является в настоящее время дискуссионной, так как интеграция имеет свои положительные и отрицательные стороны. Конечно, хорошо, что дети с особыми образовательными потребностями не будут изолированы от общества, но, зачастую, в массовых школах возможности специального интегрированного обучения ограничены.

Интеграция – это не перемешивание и не вживление кого-то «ненормального» во что-то «нормальное». Интеграция – это обычная жизнь в нормально организованной среде. При этом интеграцию неправильно понимать просто как включение ребенка с нарушениями развития в произвольное сообщество, в среду, которая ни материально, ни духовно не готова его принять. Такая интеграция может быть губительна для обеих сторон. Интеграцию понимают, как сложный процесс, как **тщательное построение последовательной цепочки адекватных коммуникативно-познавательных сред, каждая из которых содействовала бы расширению возможностей ребенка и готовила бы его к переходу на следующий уровень интеграции.**

Интеграция – это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу, но и сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду (53).

Абилитация, адаптация и собственно *интеграция* могут рассматриваться как *этапы* единого сложного процесса включения «особого» ребёнка в общеобразовательное пространство.

Абилитация – создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т. е. возможности личности реализоваться в данном сообществе. Речь идет о развитии у ребенка тех функций и способностей, которые в норме появляются без специальных усилий окружающих, а у ребенка с проблемами могут возникнуть только в результате направленной работы специалистов.

Адаптация – собственно реализация накопленного социального потенциала в данном сообществе.

Интеграция – процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача интеграции не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом.

В существующей образовательной системе помощь детям с проблемами сосредоточилась на достижении адаптации, что подразумевает в основном некоторую локальную «работу над дефектом», в то время как полноценная работа по развитию и обучению предполагает смещение акцента на интеграцию. В учреждениях специального образования чаще всего достигается абилитация, а не интеграция, а во многих случаях – просто приспособление путем тренировки.

Абилитационные и адаптационные задачи включены как этапы в более общий процесс. Целью является помещение ребенка в релевантную для него среду. Ребенку необходимо выстроить маршрут в то сообщество, в котором он сам пока оказаться не в состоянии и которое не готово его принять.

Реализация принципа «нормализации» при интегрированном обучении

Интеграция основывается на концепции «нормализации», 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.

Применительно к детям это означает следующее:

- ребенок с особыми образовательными потребностями имеет и общие для всех потребности, главная из которых – потребность в любви, принятии и стимулирующей развитие обстановке;
- ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к нормальной;
- лучшим местом для ребенка является его родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особыми образовательными потребностями воспитывались в своих семьях;
- учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования.

Принципы «нормализации» сегодня закреплены рядом международных правовых актов: Декларацией прав ребенка, Декларацией о правах лиц с отклонениями в интеллектуальном развитии, Декларацией о правах инвалидов.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский.

Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием.

Впоследствии идеи Л.С. Выготского реализовались в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы начинают все активнее воплощаться на постсоветском пространстве.

Интеграция как социально-педагогический феномен насчитывает несколько столетий. Обращение к истории специального образования показало, что идея совместного обучения детей с отклонениями в развитии и обычных детей существует с тех времен, когда было признано их право на образование. История специальной педагогики знает немало примеров организации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей.

Но в большинстве случаев эти опыты не были удачными, так как учитель массовой школы не владеет специальными способами и приемами обучения. Этот период считается периодом псевдоинтеграции и наблюдается в истории многих стран и регионов мира. Сегодня псевдоинтеграция существует в ряде развивающихся стран Азии, Африки, Латинской Америки.

Параллельно с процессом псевдоинтеграции возник и ширился процесс образовательной сегрегации детей с особыми образовательными потребностями.

В XX в. было завершено формирование системы сегрегационных образовательных учреждений. В СССР к середине 80-х гг. насчитывалось восемь типов школ для детей с отклонениями в развитии. Мировая практика знает и более тонкую дифференцированную систему специального образования, насчитывающую до 12-13 типов.

В начале 60-х гг. XX в. наиболее благополучные в социально-политическом и экономическом отношении страны вступают на путь интеграции. К этому их побуждает необходимость проведения в жизнь международных актов, касающихся прав лиц с ограниченными возможностями.

Обозначив интегративный подход к обучению в качестве стратегии специального образования, специалисты определяют интеграцию как один из возможных подходов к обучению детей с проблемами в развитии и разрабатывают социальные, психологические и педагогические условия интеграции этой категории лиц в общество.

Формы интегрированного обучения, их преимущества

В современной литературе ученые предлагают следующие организационные формы

интегрированного обучения:

- обучение в обычных классах общеобразовательной школы;
- обучение в специальных классах общеобразовательной школы, частичная интеграция во время внеклассной деятельности;
- обучение в коррекционном учреждении и перевод ученика в общеобразовательную школу;
- полная или частичная интеграция лиц с отклонениями в развитии в ходе профессионального обучения.

Одной из наиболее распространенных моделей интегрированного обучения в настоящее время являются специальные классы в массовой школе. Они создаются:

- для детей с нарушением интеллекта (там, где нет поблизости специальных школ для этой категории детей); их число сравнительно невелико;
- для детей с задержкой психического развития (ЗПР) – классы выравнивания или коррекции;
- для детей группы риска (с трудностями в обучении, поведении, ослабленным здоровьем) – классы компенсирующего обучения, педагогической поддержки, адаптации, здоровья и т. д.

Преимущества интеграционной системы для личностного и когнитивного развития как детей с ограниченными возможностями, так и детей без подобных ограничений условно можно разбить на следующие подгруппы (на практике неразделимые друг с другом).

Преимущества социального характера:

- развитие самостоятельности всех детей через предоставление помощи;
- обогащение социального (коммуникативного и нравственного) опыта детей;
- развитие толерантности, терпения, умения проявлять сочувствие и гуманность.

Преимущества психологического характера:

- исключение формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности.

Преимущества медицинского характера:

- подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме конкретно-го социума;
- исключение социальной изоляции детей, усугубляющей патологию и ведущей к развитию «ограниченных возможностей».

Преимущества педагогического характера:

- рассмотрение развития каждого ребенка как уникального процесса (отказ от сравнения детей друг с другом);

- активизация когнитивного развития через социальные акты коммуникации (в том числе языковое развитие) и имитации.

(Ф.Л. Рагнер, А.Ю. Юсупова. «ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕСТВЕ ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ». Москва: Гуманитарный издательский центр, 2006).

Исходя из проблем интегрированного обучения, которые затрагивают интересы и потребности самих учащихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, вытекает необходимость существенного обновления содержания обучения.

2.3.Разработка новой идеологии в сфере образования в ракурсе проблемы интеграции

Разработка новой идеологии в сфере образования, как указывают ученые Л.С. Волкова, Т.С. Зыкова, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Н.Д. Шматко, Е.А. Ямбург и др., предусматривает:

- формирование многовариативной образовательной системы;
- переход к образовательным стандартам, гарантирующим успешную социализацию и улучшение «качества жизни» всем детям с проблемами в развитии;
- создание эффективной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся с проблемами в развитии;
- пересмотр системы подготовки и повышения квалификации не только социальных педагогов и психологов, но и учителей массовых школ по обучению детей с проблемами в развитии (48;66).

В самом деле, зачастую проекты, основанные на принципе интегрированного обучения, не всегда встречают одобрение учителей массовых школ и руководства на местном и региональном уровнях.

Обычно дело не в том, является ли интеграция благом (большинство соглашаются, что да, является). Более всего дискутируются вопросы:

- все ли дети потенциально могут быть интегрированы;
- каким образом решить проблему отношения к этим детям в среде родителей, детей, учителей в школах и в государственных образовательных органах;
- как обеспечить средства, необходимые для эффективной интеграции.

Конечной целью специального образования детей с физическими и психическими отклонениями является интегрирование в общество, использование ими социальных привилегий и благ, доступных остальным гражданам.

В связи с этим основной задачей интеграции «особого» ребёнка в общеобразовательное пространство является предоставление ему возможности естественного и гармоничного сосуществования в единой школьной реальности со здоровыми детьми.

Реализация именно этой задачи оказывается, порой, для школы невыполнимой:

во-первых, это очень уязвимые дети. Они могут нормально жить и обучаться только в спокойной, доброжелательной, ритмичной обстановке с привычными, повторяющимися изо дня в день ритуалами. Они совершенно не выносят шума и суеты (а школа, отнюдь, не самое тихое место);

во-вторых, при обучении детей с особыми образовательными потребностями требуются совершенно особые методики преподавания, с учётом особенностей развития:

- специфики восприятия (позднее включение, рассеянность внимания, проблемы с запоминанием и т. п.);
- физических особенностей (дефекты зрения, слуха, невозможность долго находиться в сидячем положении, пониженный (повышенный) мышечный тонус и т. п.);
- отсутствие бытовых навыков (умения манипулировать школьными инструментами, неопрятность – от неумения);
- особенности поведения (неумение владеть эмоциями, сформировавшееся понятие о том, чего делать нельзя, и т. д.).

То есть, классный руководитель должен разбираться в вопросах коррекционной педагогики и обладать положительным опытом взаимодействия с детьми с особенностями развития. Помимо него в классе постоянно должны работать коррекционные педагоги.

Определение сроков начала интегрированного обучения также является сложной задачей и решается индивидуально по отношению к каждому ребенку и по желанию его родителей.

Прежде всего это зависит от выраженности отклонений в развитии. Так, дети с легкими отклонениями могут быть интегрированы в социум с раннего дошкольного возраста и включены в интегрированное обучение с начальной школы. Детей с более серьезными нарушениями зрения, слуха, речи и др. целесообразно интегрировать в массовую школу после начального коррекционного обучения, а для детей с тяжелыми и сложными отклонениями обучение возможно только в специальной школе (Малофеев Н.Н.) (60).

2.4. Инклюзивное образование, обоснование его необходимости

В последние годы за рубежом (в США, Канаде, Великобритании, других странах) на смену понятию «интеграция» приходит понятие включение (inclusion). Этому способствовало распространение Декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, г. Саламанка, 1994 г.).

Рекомендации Конференции основывались на принципе инклюзивного образования:

«...школы должны отвечать потребностям всех детей, независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий, они должны охватывать как детей-инвалидов, так и одаренных детей, беспризорных и работающих детей, детей из

отдаленных районов и детей кочевников, детей, относящихся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также детей из других находящихся в неблагоприятном положении или маргинальных групп населения.»

(ЮНЕСКО, 1994 г. Рамки действий по образованию детей с особыми потребностями).

Инициаторы введения нового понятия и соответствующей системы действий полагают, что как простое физическое присутствие в рабочем коллективе человека с цветом кожи, отличным от белого, еще не означает его принятия и подлинного равноправия, так и механическое объединение в одном классе детей с обычным и особым развитием не означает полноценного участия последних в жизни класса.

Английский глагол *include* переводится как «содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе». Поэтому слово *inclusion* представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Обоснование необходимости инклюзивного образования:

- обязательства по правам человека и правам детей должны рассматриваться в равной степени;
- анализ того, что отвечает истинным интересам каждого ребенка, определяет, что именно является для него благом. Факты говорят, что институциональная (например, в интернатах, школах-интернатах) опека далеко не всегда отвечает интересам опекаемых людей;
- анализ данных говорит о том, что социальные услуги улучшаются в результате того, что становятся более гибкими и адаптируемыми;
- в тех случаях, где ресурсы ограничены, результат может быть достигнут без дополнительных ресурсов, если отношение и поведение участников поддерживает методологию инклюзии.

Итак, понятие «включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями:

- 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.

Успешное включение должно строиться на соответствующем фундаменте, который может быть крепким только при наличии четырех составляющих:

- педагогического коллектива единомышленников;
- информации о процессе преобразований;

- надлежащей подготовке кадров;
- постоянной поддержке общества.

Инклюзивные школы не возникают сами по себе. Создание и поддержка такой школы требует приверженности поставленной цели и совместной работы многих. Ценность участия общества в работе школы не подвергается сомнению. Функционирование инклюзивных школ зависит от содействия и доброго отношения членов общества, которые участвуют в принятии решений и оказании помощи ученикам. Поэтому инклюзия – это не просто «образ действия или выбор учреждения. Суть ее заключается в причастности к обществу – группе друзей, соседей, школьному сообществу».

Инклюзивные школы опираются на сотрудничество с обществом для достижения успешного обучения всех детей. Это взаимосвязь двусторонняя. Школа и общество тесно связаны друг с другом. Таким образом, для всего общества, в том числе определяемого границами поселка, города, села и республики, полезны инклюзивные школы.

Инклюзивные школы порождают сообщества, ориентированные на нужды людей, в которых уважаются различия и человеческое достоинство. Каждый, кто знакомится с инклюзией в школе, имеет возможность узнавать и доносить до других ее принципы, делая их нормой и проводя в жизнь убеждение в необходимости работать над тем, чтобы понимать и уважать различия и находить основы для сотрудничества.

Инклюзивные школы способствуют достижению социальной справедливости на местном и государственном уровне, демонстрируя и проводя в жизнь убеждение, что все дети имеют право участвовать в жизни школы и развивать свой потенциал через равный доступ к образованию и другим службам, независимо от своих способностей и потребностей.

Инклюзивное (включенное, интегрированное) образование – термин, используемый для описания процесса организации обучения и воспитания детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. (Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Институт коррекционной педагогики РАО, по материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», 23-25 июня 2006 года. Голицыно, Москва) (60).

Инклюзивное образование – это более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей.

Инклюзия помогает претворять в жизнь подобные устремления не только детям с особенностями в развитии, но и детям, которые так или иначе отличаются от большинства. Это дети, которые говорят на другом языке, которые принадлежат иным культурам, отличающимся друг от друга стилем жизни, дети, имеющие разные интересы и способности к обучению. Для таких детей необходимы различные модификации и варианты в способах

подачи информации преподавателями.

Все эти термины, как правило, используются для описания процесса обеспечения доступа к образованию для детей с особыми потребностями.

В международной практике (ЮНЕСКО) термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс, был заменен термином «инклюзивное образование» (integration-inclusion).

2.5. Методология инклюзивного образования

Инклюзивное образование – подход, который стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – это индивидуумы с различными потребностями в обучении. Поэтому инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет **более гибким для удовлетворения различных потребностей** в обучении.

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.
- 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 усовершенствований, 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.
- 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.

(Показатели инклюзии. Практическое пособие. Тони Бут, Мэл Эйнскоу, под редакцией Марка Вогана, основателя Центра изучения инклюзивного образования. Бристоль, Великобритания).

Важнейшей задачей инклюзивного обучения остается включение детей в социум. Основной вопрос: как научить их общаться, взаимодействовать, наконец, жить в одном обществе?

Оптимальный вариант для достижения такой цели – это создание среды, в которой дети могут взаимодействовать, общаться и развиваться в меру своих возможностей. Это требует всесторонней продуманности, чтобы суметь охватить все грани развития ребенка, учесть и использовать в работе его возможности, особенности, интересы.

Социализация – двусторонний процесс, включающий усвоение социального опыта и активное воспроизведение индивидуумом системы социальных связей, благодаря ко-торым происходит становление личности, развитие самосознания (Г.М. Андреева, В.Г. Крысько). Основными критериями социализации человека являются содержание и эффективность усвоения социальных норм и умений, общая адаптированность личности, её предпочтения, поведение, образ жизни, социальная идентичность.

В случаях возникновения проблем в развитии ребенка социализация приобретает особое значение, так как создает реальные возможности не только для коррекции и компенсации нарушенных функций, но и обеспечивает приобщение ко всему, что доступно его нормальным сверстникам (Л.С. Выготский, 1983) (60).

2.6. Принципы инклюзивного образования

В Резолюции ООН № 48/96 от 1993 года определены принципы реабилитации лиц с ограниченными возможностями в обществе, которые должны неукоснительно соблюдаться странами, участвующими в процессе реализации задач интеграции инвалидов в общество.

- *Принцип нормализации*

Принцип нормализации предполагает создание нормальных условий для жизни людей с особыми потребностями, приведение их жизни в соответствие со стандартами, по которым живёт большинство членов общества. Тот факт, что принцип нормализации учитывает не только способ адаптации человека с особыми нуждами к социальной жизни, но и то, как общество примет нужды и способности данных лиц, этот принцип предполагает увеличение количества услуг для людей с инвалидностью.

В литературе представлены четыре уровня нормализации:

1. Физическая нормализация
2. Функциональная нормализация

3. Социальная нормализация
4. Общественная нормализация

➤ *Принцип равных прав*

Обеспечение социальной справедливости является одним из основополагающих принципов демократического общества. Даже если фактически его реализация "не-равная" (в различных уровнях общественной жизни: политической, экономической, культурной и т.д.), он всё же является демократическим принципом, будучи закрепленным в Конституциях государств, а также в различных национальных и международных регламентах (Эмиль Паун, 1998).

➤ *Принцип равных возможностей в сфере образования*

Принцип равных возможностей в сфере образования связан с принципом равных прав. Обеспечение равных возможностей – процесс, при котором все граждане, в том числе и лица с ограниченными возможностями, могут иметь доступ к различным системам общества: материальным, услугам, информации и т.д. Человек становится практически инвалидом тогда, когда ему запрещен доступ к возможностям получения образования, семейной жизни, занятости, участию в различных организациях, объединениях и т.д. Общество обязано определить и устранить или сократить барьеры, затрудняющие доступ инвалидов к образованию. Самым красноречивым выражением этого принципа в сфере образования является принцип равных образовательных возможностей, а также право на образование.

Сферы приравнивания возможностей для получения образования:

- а) равенство возможностей доступа;
- б) равные возможности для обучения и воспитания;
- в) равные возможности для интеграции, социального успеха.

Претворение данного принципа в жизнь провозглашает лозунг "Школа для всех", что означает:

- предоставление базового образования для всех;
 - институциональная организация образования и обучения, с тем чтобы обеспечить базовое образование каждому ребенку, развитие в соответствии с его возможностями и устремлениями, социальными потребностями;
 - реализацию гендерной политики в области образования.
- *Принцип деинституционализации специального образования*

Институциональная реформа рассматривается как процесс, состоящий из нескольких этапов. Однако на практике эти этапы должны осуществляться одновременно, в интегрированной форме и дополнять друг друга:

- институционализация;
- институциональная перестройка;

- развитие альтернативной службы услуг и специальной системы защиты;
- деинституционализация.
- *Принцип раннего вмешательства*

Этот принцип указывает на эффективность института реабилитации, перевоспитания и интеграции в раннем возрасте, что значительно облегчает интеграцию в школьную жизнь, совместное обучение с обычными детьми (Alois Ghergut, 2001).

- *Принцип развития*

В «Школе для всех» проявляется гибкость, участие и терпимость к физическим, социально-культурным, языковым и психологическим различиям между детьми. Цель обучения заключается в том, чтобы дать ученикам возможность учиться в соответствии с ритмом, возможностями и потребностями, выражать себя в качестве индивидуальной личности.

- *Принцип сотрудничества и партнерства*

Этот принцип предполагает постоянную интеграцию, сотрудничество и партнерство между участвующими в инклюзивном процессе (здоровые дети и дети с особыми нуждами; учителя; родители; правительственные и неправительственные организации; школы).

- *Принцип обеспечения услуг поддержки*

Детям с особыми нуждами, взрослым инвалидам, родителям, родственникам детей-инвалидов следует предоставлять больше информации, чтобы они социализировались, получали поддержку и помощь, на которые они имеют право.

Существуют следующие категории услуг помощи:

- служба поддержки на уровне школы;
- служба поддержки за пределами школы;
- целостные услуги поддержки.

2.7. Предполагаемые результаты инклюзии

Предполагаемые результаты инклюзии:

- у учеников есть возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях общеобразовательного процесса;
- адаптация как можно менее навязчива и не содействует выработке стереотипов;
- мероприятия направлены на включение ученика, но достаточно для него сложны;
- индивидуальная помощь не отдаляет и не изолирует ученика;
- появляются возможности для обобщения и передачи навыков;
- педагоги общего и специального преподавания делят обязанности в планировании, проведении и оценке уроков;
- существуют процедуры оценки эффективности [34].

Школьники обучаются и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости:

- ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей;
- ребенок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве;
- государство призвано не просто предоставить ребенку, имеющему инвалидность, определенные льготы и привилегии, оно должно пойти навстречу его социальным потребностям и создать систему социальных служб, позволяющих снивелировать ограничения, препятствующие процессам его социализации и индивидуального развития.

(Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Институт коррекционной педагогики РАО, по материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», 23-25 июня 2006 года (Москва).

Инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но и в развитии своих способностей и достижении успехов в школе. (Материалы Национальной Недели инклюзивного образования в США, 2001 г. – Инклюзивные школы: польза детям).

Инклюзивные школы – это школы, в которых процесс обучения и условия работы учитывают потребности всех детей, это школы, воплощающие лучшее в образовании. Инклюзивные школы помогают детям развиваться и находить свое место в обществе, претворяя в жизнь установку, что все дети способны учиться. Инклюзивные школы – это такие школы, в которых «каждый приобщен, принят, оказывает поддержку и поддерживается сверстниками и другими членами школьной общины в процессе удовлетворения своих образовательных потребностей» (Stainback & Stainback, 1990).

Инклюзивные школы поощряют достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывается в этом необходимое содействие. В инклюзивных школах дети могут получать соответствующую поддержку. Акцент на оказание помощи вызывает смещение фокуса с восприятия особенностей или инвалидности ребенка как ограничений на то, как нужно изменить среду, чтобы она не ограничивала и не стесняла обучение.

Концентрация на поддержке в обучении будет способствовать развитию в школах широкого спектра вспомогательных услуг вместо помещения ребенка в учреждение особого образования. Развитие поддержки в обучении показывает членам школьного сообщества, что сложности в обучении заключены не в детях, и не дети требуют «исправления», а подходы к обучению.

Инклюзивные школы предоставляют возможность обучения в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства и положительного отношения. Дети и взрослые, учащиеся и педагоги получают пользу от доброжелательной и благоприятной обстановки, в которой ценятся межличностные отношения и ощущение совместной работы ради общего блага.

Существование обычных школ с установкой на инклюзию – самый эффективный способ борьбы с дискриминацией, налаживания добрых отношений в школьных сообществах, построения общества, приемлемого для всех и обеспечения возможности всеобщего образования (Декларация Саламанки, 1994 г.).

2.8. Характеристика термина особые образовательные потребности

Особые образовательные потребности (ООП) – это выражение, которое появилось и развилось в последние 2-3 десятилетия, в частности, из желания заменить, если это возможно, образовательную аномалию или школьную дезадаптацию, которые больше не соответствовали новому видению права на образование.

Выражение было заимствовано у ЮНЕСКО (с 1995г.). В Республике Молдова впервые это понятие было использовано в документах образовательных политик (*Закон об образовании*, 2000).

Чтобы лучше понять концепцию «особых образовательных потребностей», нужен, прежде всего, подход, который выделил бы ОБУЧЕНИЕ, а не особенности, отличающие детей в общем процессе формирования и развития индивидуальности. «У каждого ребенка есть уникальные особенности, интересы, способности и потребности в обучении и, следовательно, для того, чтобы право на образование имело смысл, необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей». (Саламанкская декларация, ЮНЕСКО, 1994, с.8).

«Поставив во главу угла концепцию обучения, задача по его улучшению составляет приоритет не только для небольшого процента детей, имеющих трудности, но для всех детей. Цель такого подхода заключается в оказании помощи всем детям для успешного обучения, главным образом школьного обучения, в том числе тем, у которых выявлены недостатки или особые трудности, которые нужно преодолеть. Поэтому считается, что

особые потребности вытекают из взаимодействия определенной группы факторов, некоторые из которых связаны с ребенком, другие с обществом, третьи связаны с обязанностями школы как формального образовательного учреждения, в котором роль человеческого фактора (учителя, руководители школ, родители и другие специалисты) и образовательной среды (организация пространства, учебно-методические пособия, использование времени и т.д.) являются такими же важными, как и учебный план».

(Пакет ресурсов для учителей. Особые потребности в классе.

ЮНЕСКО, Бухарест, 1995, с.10)

Особые потребности определяют особые образовательные меры, подготовленные и структурированные на уровне обучения и преподавания. Особые образовательные потребности вытекают из ограниченных возможностей, недостатков, болезней или социально-культурной депривации.

Концепция особых образовательных потребностей соответствует, таким образом, подходу, который:

- утверждает идею, что каждый ребенок уникален;
- признает, что каждый ребенок может учиться;
- ценит уникальность типа обучения, определенного индивидуальными особенностями человека;
- развивает идею разнообразия детей как средство обучения, поддерживающее и укрепляющее обучение, если это разнообразие надлежаще используется (учебная программа).

Благодаря этому подходу школьная программа должна стать гибким инструментом, адаптирующимся к потребностям/требованиям детей/учеников. Отправной точкой при составлении стратегии работы является выявление проблем, с которыми сталкиваются дети в процессе обучения, не для классификации детей и наклеивания ярлыков, а для разработки деятельности, отвечающей их потребностям. Цель заключается в развитии всех и каждого ребенка, потому что индивидуальность так же важна, как взаимодействие между детьми/учениками. Проблемы обучения, таким образом, рассматриваются как более или менее особые требования, особенности, к которым адаптируются преподавание и обучение.

«Особые образовательные потребности (ООП) представляет собой фразу, которая заменяет при другом видении и подходе образовательную ненормальность или школьную дезадаптацию в соответствии с применением основополагающего права на образование» (Траян Врэшмаш, 2001). Понятие ООП обозначает *«...образовательные потребности, дополнительные для общих целей школьного образования, потребности, которые требуют школьного обучения, учитывающего индивидуальные особенности недостатков (или*

нарушений при обучении), а также особое вмешательство через реабилитацию/восстановление и адекватное уравнивание»¹. ООП выражают очевидную нужду некоторых детей во внимании и дополнительной образовательной помощи, без которой невозможно реально обеспечить равные возможности, доступ и образовательное и социальное участие.

Фраза «особые образовательные потребности» является более актуальной в психопедагогическом плане, чем понятия «недостаток», «ограниченная возможность» или «инвалидность»: она нацеливает внимание потребности, а не на дефекты. Термин «особый» используется для обозначения чего-либо удаленного от обычного, от статистической нормы и предназначен для отличительных черт. Ребенок с особыми потребностями имеет, наряду с общими потребностями, и другие своеобразные потребности, которые не являются обычными, общими. Для социальной оценки таких особенностей был использован термин «особые», имеющий толкование «случайный», «заметный» или «редкий», «особенный». Этот термин не обозначает дефект или клеймо, которые оттесняли бы человека на «обочину» общества.

Термин «особые образовательные потребности» значит «непрерывность» особых образовательных проблем, от тяжелых и глубоких недостатков до легких нарушений/отклонений в обучении. В интерпретации ЮНЕСКО (1995) их номенклатура включает в себя:

- задержку в развитии/ умственную неполноценность/ серьезные трудности/ умственное расстройство в обучении;
- физические/двигательные недостатки;
- нарушения зрения;
- нарушения слуха;
- эмоциональные (аффективные) и поведенческие расстройства;
- речевые расстройства (нарушения);
- трудности/ограниченные возможности обучения.

Помимо этих расстройств/нарушений, выделенных ЮНЕСКО (связанных с ограниченными возможностями), концепция ООП охватывает и проблемы образования, определенные ограничительной социальной или неблагоприятной для развития и обучения средой, проблемы, относительно которых тоже используется термин «особые требования/потребности». Сюда относятся последствия, связанные с неблагоприятной средой, такие как:

- правонарушения;
- беспризорники;
- этнические группы и религиозные меньшинства;
- дети с хроническими заболеваниями или СПИДом;
- дети, которых эксплуатируют, дети, подвергаемые жестокому обращению или насилию и т.д.

В этой точке концепция ООП встречается с понятием «дети из группы риска» (которое в настоящее время имеет все больший охват, определяя биологические, социальные и образовательные риски, которые негативно влияют на рост и развитие ребенка), с понятием «уязвимые дети» и «маргинальные дети» (определяет роль социальной среды в развитии ребенка, социальные восприятия и отношения, также влияния культуры и семьи на их развитие) или с понятием «ребенок в затруднительной ситуации», список которых однако более широк (ООП по мнению ОЭСР).

Независимо от области покрытия, идет речь о группе детей, которые *нуждаются в дополнительной поддержке*, которая зависит в свою очередь от того, насколько учреждения образования (детский сад, школа) должны адаптировать учебные программы, преподавание и организацию и/или обеспечение дополнительных людских или материальных ресурсов для стимулирования эффективного и действенного обучения для этих детей (ЮНЕСКО, МСКО, 1997) .

В некоторых странах (США, Великобритания, Испания, Эстония, Словения, Израиль и т.д.) концепция ООП относится и к *одаренным детям*. В нашей стране Закон об образовании (84/1995) и последующие поправки используют концепцию ООП альтернативно и/или эквивалентно понятиям «недостаток» и «инвалидность».

С точки зрения статистики, если дети с ограниченными возможностями (умственными, физическими, зрительными и слуховыми) составляют 2-5% от численности учащихся, то дети с ООП являются более многочисленными, составляя в некоторых странах (США, Англия, Дания) от 10 до 20 % от общего количества школьников.

За последние годы ЮНЕСКО и страны Европейского союза придают понятию ООП более широкое значение, чем связанное только со специальными образовательными потребностями детей с недостатками или расстройствами, используя выражение «образование для специальных потребностей» (ОСП). Оба термина – ООП и ОСП – циркулируют в настоящее время параллельно.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ (ОСП)

Выражение «образование для специальных потребностей» (от англ. «*special needs education*»), берущее свое начало в международном опыте, введено ЮНЕСКО еще в 1995г., в

рамках Саламанкской конференции (1994), и обозначает адаптацию и дополнение образования для некоторых детей, ввиду уравнивания шансов образовательного/школьного участия и интеграции. Смысл этого нюанса в терминологии, стремящегося заменить «специальное образование», состоит в том, что он подчеркивает в большей степени тот факт, что если у некоторых детей есть определенные особые требования/потребности, то они могут быть удовлетворены в обычных, инклюзивных учреждениях, а не только в отдельных образовательных учреждениях, в то время как *специальное образование* или *ООП* предлагают скорее «специальный», а, следовательно, сегрегационный подход (*Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități. T.Vrăsmaș, coord. București, Ed. VANEMONDE, 2010*).

Поэтому обе концепции – ООП и ОСП – шире, чем «специальное образование». Возможно отождествление этих двух понятий с понятиями *интегрированного обучения*, и, соответственно, с *инклюзивным образованием*. Следует отметить, что понятие ООП более совместимо с понятием интеграции, а инклюзивное обучение более гармонично с понятием ОСП. Некоторые европейские страны, однако, используют оба понятия (*Recent legislation/policy initiatives in agency member countries, 2009, www.european-agency.org*)

Эволюция систем образования в европейских странах, да и в мире, выявляет **все более ясный переход к инклюзивным школьным рамкам**.

Задания для самопроверки:

1. Ответьте устно на вопросы:

- ✓ Какие положения теории инклюзивного образования доказывают, что это процесс, центрированный на ребёнке?
- ✓ Как можно определить/оценить, достигнуты ли цели инклюзивного обучения?
- ✓ С учетом современных реалий социально-экономической ситуации в республике, приведите перечень аргументированных предложений по внедрению в общественную практику инклюзивного образования непосредственно по месту вашего жительства.

2. Заполните таблицу сравнив традиционную систему образования в республике с новой, ориентированной на инклюзивное обучение.

Рассматриваемые параметры	Традиционная система образования в РМ	Система образования в РМ ориентированная на
---------------------------	---------------------------------------	---

		инклюзивное образование
Ценности		
Цели		
Содержание		
Дидактические стратегии		
Методология оценивания		

Тема 3. МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Компетентность

- Знать и понимать основные принципы и методологию организации инклюзивной образовательной среды в общеобразовательной школе.
- Анализировать результаты инклюзивного образования, образовательное пространство, включающее возможности и ресурсы (условия) для обеспечения условий развития детей с ограниченными возможностями здоровья.
- Применять знания о модели инклюзивного образования в процессе определения задач, формулирования ценностей, убеждений и принципов, установления факторов, затрудняющих инклюзию, показателей успешной инклюзии, реализации коррекционно-развивающей программы на всех уровнях;

План:

- 3.1. Педагог как важный фактор влияния на качество внедрения инклюзивного образования
- 3.2. Характеристика модели инклюзивного обучения
- 3.3 . Школьное оборудование для детей с особыми образовательными потребностями
- 3.4. Управление реализацией модели образовательного пространства в республике Молдова
- 3.5. Необходимость организации ранней коррекционной помощи детям и родителям как условие реализации модели инклюзивного обучения

3.1. Педагог как важный фактор влияния на качество внедрения инклюзивного образования

Концепция инклюзивного образования требует тщательного изучения и анализа педагогических компетенций учителей с тем, чтобы они качественно смогли реализовать инклюзию в процессе преподавания-обучения-оценивания.

Типовое положение общеобразовательного инклюзивного учреждения предусматривает следующие обязанности педагогического персонала:

- способствовать широкому продвижению инклюзивного образования, в полной мере обеспечивая школьную и социальную инклюзию детей с особыми образовательными потребностями;
- в рамках своих компетенций знать особенности развития детей, их потребности на каждом возрастном этапе; стратегии вмешательства, восстановления/компенсирования в случае детей с особыми образовательными потребностями;
- обращаться, в случае необходимости, в учреждения специализированной социальной/образовательной поддержки, в службу защиты ребенка при возникновении угрозы его достоинству, а также физическому и психическому состоянию;
- проявлять уважение и понимание в отношениях со всеми учениками и их родителями/законными представителями. Педагоги, работающие с детьми с ООП, играют важную роль в практическом применении рекомендаций СПС. Если ученику с ООП рекомендован ИУП, педагоги должны активно участвовать в процессе разработки и внедрения Индивидуального учебного плана. В этом случае классный руководитель/преподаватель отдельного предмета несет ответственность за: предоставление информации о результатах оценки компетенций ученика по предмету; разработку и внедрение индивидуального куррикулума по преподаваемому предмету; адаптацию куррикулума по предмету; установление педагогических стратегий по предмету; определение и применение оценочных стратегий; определение ресурсов, необходимых для достижения установленных целей; проведение (долгосрочного и краткосрочного) педагогического проектирования в соответствии с ИУП посредством установления специальных задач для ученика с ООП; предоставление консультации ученику и родителям/опекуну по преподаваемому предмету; создание адекватной среды взаимодействия в классе (преподаватель – ученик, ученик – ученик и т.д.); сотрудничество со всеми специалистами, участвующими в разработке/реализации/оценке ИУП.

Человеческие различия приводят к необходимости адаптации обучения к потребностям ребенка. По данным причинам инклюзивное образование сосредоточено на всех учениках и на каждом из них в отдельности. Миссия преподавателя состоит в понимании индивидуальности каждого ученика и ее выявлении в рамках процесса преподавания и обучения. В данном контексте отмечаем важность знания педагогами, а также другими

лицами, участвующими в процессе инклюзии, концепции реализации социальной роли, которая указывает на согласованность между социальной ролью отдельных людей, групп и способом ее восприятия, оценки и интерпретации. Так, люди, выполняющие роли, которым другие лица дают положительную оценку, безусловно, получают высокую оценку своей деятельности с их стороны. И, наоборот, люди, группы, получившие невысокую оценку своей деятельности, оказываются более уязвимыми. Применяя данную концепцию к категории детей с ООП, подчеркиваем, что первым шагом для получения положительных результатов в процессе образовательной инклюзии должен быть позитивный подход по отношению к этим детям.

Вспомогательный педагог – поддержка в обеспечении образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями

Программа развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011 – 2020 годы ссылается на различные виды услуг по поддержке инклюзии детей с ООП в общем среднем образовании, в том числе на услуги по поддержке, предоставляемые вспомогательным педагогом. Вспомогательный педагог (ВП) играет важную роль в организации и проведении образовательного процесса в классах, где учатся дети с ООП.

Кто может работать в качестве вспомогательного педагога?

Вспомогательные педагоги выбираются на конкурсной основе с привлечением представителей МПА, администрации школы, родителей. Данное лицо должно иметь высшее образование в области педагогики или психологии; обладать педагогическим опытом работы и, соответственно, обладать навыками работы с детьми с ООП и их семьями. Вспомогательный педагог играет особую роль в создании благоприятного климата для инклюзивного образования в образовательном учреждении. Позитивное мышление, педагогический такт и коммуникативные способности, которыми он должен обязательно обладать, будут способствовать тому, что действия такого педагога будут приняты и поддержаны.

Каковы обязанности вспомогательного педагога?

Методология инклюзивного образования детей с ООП предусматривает следующие обязанности ВП:

1. ВП активно поддерживает и продвигает образовательную инклюзию в школе: • знает процесс образовательной инклюзии детей с ООП и находится в курсе изменений, происходящих в данной области; • способствует формированию недискриминационного отношения членов сообщества, педагогов, родителей по отношению к детям с ООП; • проводит мероприятия по информированию и привлечению внимания педагогов, а также родителей к образовательной инклюзии; •

предоставляет поддержку семье, педагогам с целью достижения образовательной инклюзии детей с ООП; • способствует созданию адекватной для образовательной инклюзии детей с ООП психофизической среды.

2. ВП знает специфику проектирования и организации инклюзивного образовательного процесса, в особенности: • знает школьный kurikulum для ступеней образования, в которые включены дети с ООП; • изучает возрастные и индивидуальные особенности детей с ООП и реализует их во время образовательной деятельности; • знает потребности в обучении и образовании каждого ребенка с ООП на основании комплексной оценки и рекомендаций специалистов; • разрабатывает квартальные/месячные планы деятельности с учетом ИУП учеников с ООП; • эффективно сотрудничает с классным руководителем/преподавателем отдельного предмета, Многопрофильной внутришкольной комиссией, администрацией учреждения; • разрабатывает/адаптирует/применяет дидактические материалы, необходимые для организации деятельности с детьми с ООП; • в работе с учащимися с ООП применяет методы и принципы школьной и социальной инклюзии детей с ООП; • участвует в программах обучения в области психопедагогики, в том числе в области инклюзивного образования

С кем сотрудничает вспомогательный педагог?

В процессе исполнения своих обязанностей вспомогательный педагог сотрудничает с определенными учреждениями, лицами, обозначенными в следующей схеме: Рисунок 1.



Рисунок 1. Лица/учреждения, с которыми сотрудничает вспомогательный педагог.

Сотрудничество с МВК, командами по разработке ИУП, административным персоналом и педагогами предусматривает активное участие вспомогательного педагога в деятельности, относящейся к: • раннему выявлению детей с ООП; • первоначальной оценке

детей с ООП; • совместной разработке индивидуальных учебных планов, в том числе индивидуальных куррикулумов; • обсуждению и решению определенных ситуаций относительно детей с ООП; • оценке прогресса ученика и представлению результатов всех лиц, участвующих в образовании/инклюзии детей с ООП; • пересмотр ИУП • и т.д.

Сотрудничество с Ресурсным центром инклюзивного образования (РЦИО) предусматривает: • организацию и проведение в РЦИО индивидуальной работы с детьми с ООП; • вовлечение в организацию внешкольной деятельности с участием детей с ООП.

Сотрудничество с семьями детей с ООП предполагает: • посещение семьи ребенка с ООП; • поощрение родителей к участию в организации и проведении деятельности, в которой участвует ребенок с ООП; • информирование родителей о результатах, полученных ребенком в процессе внешкольной деятельности; • совместное нахождение решений возможных проблем, с которыми сталкивается ребенок с ООП.

Сотрудничество с одноклассниками ученика с ООП преследует цель: • развития конструктивных отношений с ребенком с ООП; • посредничества в определенных напряженных ситуациях, которые могут возникнуть между учениками; • вовлечения учеников в деятельность с участием ребенка с ООП; • создания группы поддержки для ребенка с ООП • и т.д.

Сотрудничество с социальным и медицинским работником предусматривает:

- информирование о социальном положении и состоянии здоровья ребенка с ООП;
- предоставление данных о состоянии здоровья ребенка с ООП;
- мониторинг отношений между родителями и ребенком с ООП;
- совместное участие в определенной деятельности/мероприятиях в области инклюзивного образования. Сотрудничество с учреждениями сообщества/НПО/ Реабилитационными центрами относится к:
- предоставлению специализированной поддержки детям с ООП;
- участию совместно с ребенком с ООП в деятельности/мероприятиях, организованных учреждениями сообщества, НПО и т.д.

Какие возможности и трудности/барьеры существуют в деятельности ВП?

В своей деятельности ВП использует определенные возможности, но не исключено, что он может столкнуться с некоторыми трудностями/барьерами. Среди возможностей, благоприятствующих деятельности ВП, могут быть: международная среда; законодательные акты, нормативные документы, разработанные соответствующими государственными органами; возможности реализации успешного опыта некоторых ВП; информация, предоставленная в распоряжение НПО, продвигающим инклюзию; стратегии обучения в области инклюзивного образования; увеличение количества родителей детей с

ООП, принимающие решение интегрировать своих детей в школу; использование СМИ с целью привлечения внимания общественности к проблемам детей с ООП; существование поддерживающих структур на уровне образовательного учреждения; привлечение местных органов власти - и т.д.

3.2. Характеристика модели инклюзивного обучения

Традиционно к людям с ограниченными возможностями здоровья относятся сквозь призму медицинского подхода. С точки зрения такого подхода, нарушение, которое имеет человек с ограниченными возможностями, заслоняет собой его личность. На вопрос «Что делает человека инвалидом?», человек, смотрящий на мир сквозь призму медицинского подхода, ответит: «То, что он не может ходить, видеть или слышать и т.д.». И через эти «линзы», фокус которых наведен на нарушение и неспособность, мы приходим к тому, что такие люди не подпадают под определение нормы, поэтому не могут работать, не могут посещать обычные школы, не должны иметь детей, являются иждивенцами и обузой. Понимая, что медицинский подход определяет людей с точки зрения того, что они не могут делать, становится легче увидеть, почему общество создает специальные учреждения, принимает определенные законы и строит свою политику таким образом, чтобы изолировать людей с инвалидностью от большей части жизни общества. Когда на людей с инвалидностью смотрят исходя из медицинского подхода, инвалиды просто оказываются вне жизни общества (*Д-р Билл Альберт, Великобритания, 2003*).

В противоположность медицинскому подходу, социальный подход более точно рассматривает реальность инвалидности. Сквозь призму этого подхода мы видим инвалидность по-другому и многим более позитивно. Понимание инвалидности с этой стороны помогает нам бороться с барьерами, не позволяющими людям с инвалидностью полноценно участвовать в жизни общества. На тот же самый вопрос, заданный ранее: «Что делает человека инвалидом?», человек, смотрящий на мир сквозь призму социального подхода, ответит: «Люди являются инвалидами из-за физических барьеров в окружающей среде, из-за отсутствия доступа к информации и общению, из-за отсутствия доступа в обычные школы и вузы, из-за того, что не имеют равных возможностей при получении работы, из-за недоступного жилья, транспорта, наконец, из-за негативного отношения к себе и дискриминации со стороны общества». Таким образом, инвалидность – это в основном вопрос, касающийся прав человека (40).

Социальный подход позволяет признать, что люди с инвалидностью, как и все другие, время от времени нуждаются в медицинской помощи. Однако инвалидов не надо рассматривать исключительно как объекты медицинского вмешательства (*Д-р Билл Альберт,*

Великобритания, 2003). Следовательно, медицинский подход гласит: **изменять надо людей, а социальный – надо изменять общество и отношение общества к инвалидам.**

Таким образом, модель инклюзивного образования строится на основании **социального подхода**. Основные ценности такого подхода можно найти во всех культурах, философских системах и религиях, они отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека. К таким ценностям можно отнести: взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества; предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга, возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая *исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.*

Ожидаемые результаты инклюзивного образования

Ожидаемые результаты инклюзивного образования для детей с инвалидностью можно описать через параметры: причастность (взаимодействие ребенка с группой сверстников), отношения (широкий ряд моделей поведения и сложных межличностных взаимодействий), знания, навыки (коммуникативные, учебные, мыслительные, двигательные навыки в соответствии с требованиями к уровню подготовки школьников) (Schwartz, Staub, Gallucci, Peck, 1995).

В следующей таблице представлены параметры, критерии, способы оценки и сами результаты инклюзивного обучения ребенка.

Параметры	Способ оценки	Критерии оценки	Результат
Причастность Взаимодействие ребенка с группой сверстников. Ребенок может приобщаться к жизни группы как через организованную (занятия в	Наблюдение за группами, созданными учителем или самими учениками в классе и за его пределами (участники игр или совместного	Принятие ребенка группой; активность его в группе; включенность в социальную структуру группы.	Уменьшение боязни различий между людьми и одновременно большее спокойствие и понимание действительности; рост социальной сознательности; развитие

<p>кружках), так и через свободную (игры на детской площадке) деятельность.</p>	<p>творчества), а также за мероприятиями, в которых весь класс или вся школа участвуют как одна группа, и за внешкольной деятельностью (спортивные команды, кружки и другое).</p>		<p>самосознания и самооценки; становление собственных принципов; искренняя забота и дружба.</p>
<p>Отношения Широкий ряд моделей поведения и сложных межличностных взаимодействий. Ребенок может завязывать отношения в любом окружении, в котором он проводит время.</p>	<p>Наблюдение</p>	<p>Модели поведения в разных ситуациях: игровых – принятие помощи, оказание помощи, поддержки.</p>	<p>Включение в различные социальные связи; терпимость и принятие как инвалидов, так и людей без инвалидности; появление желания помочь другим и принять помощь других, когда это необходимо.</p>
<p>Знания/навыки</p>	<p>Принятые процедуры оценивания достижений</p>	<p>Коммуникативные учебные, мыслительные, двигательные, в соответствии с</p>	

		требованиями к уровню подготовки школьников.	
--	--	--	--

Результаты для педагогов инклюзивного образования – принятие ребенка, взаимодействие по поводу включения ребенка в учебный процесс (разрабатывают индивидуальную образовательную программу) и его медико-социального психолого-педагогического сопровождения.

Результаты для образовательного учреждения – изменение системы ценностей людей и отношений; разработанные процедуры оценки эффективности инклюзии учащихся и т.д.

Модель образовательного пространства

В ходе многочисленных исследований была разработана *модель образовательного пространства*, обеспечивающего успешную инклюзию школьников с ограниченными возможностями здоровья, в условия массового обучения. Данная модель, на наш взгляд, является шагом в решении задач модернизации общего образования – формирования учебной самостоятельности школьников, сохранения их психического и физического здоровья, и проблемы республиканской системы специального образования – отсутствия должного обеспечения и сопровождения инклюзивного подхода к обучению детей в условиях массовой школы (кадры, учебно-методические комплексы, психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребенка).

Задачи успешной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в условия массовой школы могут быть решены, если педагоги обеспечат возможность движения этих детей по индивидуальным образовательным маршрутам, что позволит им осваивать стандарт общего образования, будет способствовать их социализации, реализации индивидуальных способностей. Тогда необходимо выстроить образовательное пространство, обеспечивающее возможность построения и реализацию таких маршрутов.

Под образовательным пространством понимают такое пространство, которое содержит возможности и ресурс (условия) для обеспечения ситуации развития детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Такое пространство ограничено рамками возраста, периодом обучения детей, классно-урочной системой.

Под образовательной средой понимают условия, создаваемые педагогом и другими специалистами для развития ребенка. Содержанием такой среды является совместная различная деятельность взрослых и детей и отношения между ними. Организуя образовательную среду, педагог создает условия для становления личностных, деятельностных, познавательных, коммуникативных компетентностей младших школьников.

Пространство пронизано различными видами образовательных сред и ими задается. В образовательном пространстве на основании базовых процессов среды выделяются учение, обучение, социализация.

Концептуальные идеи, лежащие в основе инклюзивного образовательного пространства

Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса.

Личностный компонент в этом подходе предполагает, что в центре обучения находится непосредственно ученик – его мотивы, интересы, цели, способности, неповторимая индивидуальность. Обучение строится с учетом прошлого опыта ребенка, его особенностей и возможностей.

Деятельностный компонент предполагает формирование самостоятельности, инициативности и ответственности ребёнка. Развитие и коррекция способностей ребенка происходят за счет включения его в те или иные виды деятельности, занятий совместно со сверстниками, педагогами, специалистами.

Личностно-деятельностный подход предполагает организацию процесса образования как организацию и управление учебной и другими видами деятельности учащихся, что означает ориентацию учебного-воспитательного процесса на постановку и решение детьми разного типа задач: учебно-познавательных, познавательных, исследовательских, преобразующих. Взаимодействие строится на основе уважения, признания уникальности, принятия и понимания каждого ребенка, включённости его в коллективную деятельность.

Принципы построения образовательного пространства инклюзии детей с разными возможностями

Обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов детей.

Разные дети, попадая в образовательное пространство, имеют возможность, в соответствии с уровнем их психического развития, продвигаться индивидуальными маршрутами в познавательной, личностной, деятельностной сферах, осваивая образовательный стандарт начальной школы и способы социализации. При этом обеспечивается различный темп прохождения учебного материала детьми, различный уровень его усвоения, различные формы организации учебного процесса.

Безотметочное оценивание

Образовательное пространство строится на принципах безотметочного оценивания на протяжении всех четырех лет обучения. Безотметочное обучение является средством обеспечения психологической безопасности и содержательного оценивания ребенком собственного движения в усвоении содержания учебного предмета, социальных норм поведения, творчества. Детские пробы оценивания себя в различных ситуациях жизни

становятся средством социализации. В нашей республике данный принцип находит отражение только в школах, работающих по программе «Шаг за шагом».

Сочетание зоны ближайшего и актуального развития ребенка

Под зоной актуального развития понимаем уже сформированные способности ребенка, которые позволяют ему осуществлять те или иные действия самостоятельно, без помощи взрослого.

Образовательный процесс, как развивающий, строится в зоне ближайшего развития ребенка, т.е. педагогом создаются не те ситуации, в которых школьник уже умеет что-то делать (это зона актуального развития), а те, в которых он пока не может действовать самостоятельно, но способен решать определённые задачи с помощью взрослых и сверстников. Те способности, появляющиеся у ребенка в зоне ближайшего развития, закрепляются и доводятся до зоны его актуального развития, что позволяет школьнику действовать самостоятельно и за счет этого снова выходить в зону ближайшего развития.

Для детей с разными способностями зона ближайшего развития различна. Поэтому педагог для решения одной и той же познавательной задачи создает ситуацию возможности выбора детьми способа действия, темпа выполнения задания, уровня его сложности и т. д. и ситуацию предъявления ребенком себя.

Взаимопроникновение сред в образовательном пространстве

Образовательное пространство представлено средами, которые взаимосвязаны и задаются базовыми процессами, обеспечивающими развитие: *процесс учения, обучения, социализации* .

Каждая из сред создается на основе единых принципов (перечисленных выше), ценностей, принятых в образовательном учреждении и является условием продвижения ребенка в зоне его ближайшего развития, обладает свойством сохранять его психическое и физическое здоровье за счет использования специальных средств и методик. Проживая полноценно ситуации развития в каждой среде, ребенок осваивает культурные нормы, переходя из одной среды в другую.

Соответствующая обустроенность сред помогает детям различать их, формируя тем самым рефлексивность школьников. В каждой среде созданы места учения, тренировки, игры, отдыха, социализации, зоны сохранения здоровья и коррекции нарушений психического развития ребенка.

Среда учения

Под средой учения понимают систему организации деятельности педагога и учащихся, обеспечивающую развитие основ учебной самостоятельности, инициативности и ответственности, теоретического мышления младшего школьника.

Учение – это процесс взаимодействия взрослого и ребенка, в ходе которого ребенок приобретает собственные смыслы, способы действий исходя из содержания учебного предмета. Формой учения является учебная деятельность, результатом которой – желание и умение ребенка учить себя (появляется способность ставить цель и добиваться ее реализации), формируется положительная Я-концепция и коммуникативные умения. Учение ребенка осуществляется не только исходя из содержания учебных предметов, но и из содержания дополнительного образования, организуется как на уроке, так и на факультативе, кружке, внеклассном мероприятии.

Субъектами в этой среде являются ребенок и педагог. Младший школьник осваивает учебную деятельность, когда он постепенно превращается в человека, изменяющего и совершенствующего самого себя: определяет границу своего умения и неумения действовать в зависимости от содержания учебного предмета, ставить учебную задачу, осуществлять поиск необходимых способов для ее решения, контролировать и оценивать собственное продвижение по предмету. Педагог организует детское целеполагание в изучении содержания учебного предмета, поиск предметных недостающих действий, детское действие контроля и оценки.

Взаимодействие между субъектами строится на основе организации учебного сотрудничества, предполагающего критическое сопоставление разных позиций, действий, результатов, и осуществляется в форме развернутого учебного диалога.

Таким образом, в качестве основных компонентов среды выступают:

- совместная деятельность педагога и учащихся;
- совместная деятельность сверстников;
- средства организации совместной деятельности.

Последовательность рождения предметного знания организуется за счет выполнения предметного действия (измерение, сложение чисел, разбор слова по составу и т. д.), его словесного описания, выделения его операционного состава и изображения выполненного действия в виде рисунка, схемы, формулы. Освоение найденного способа действия происходит в ходе выполнения различных заданий, которые дают возможность использовать этот способ в различных условиях. Затем организуется контроль и оценка ребёнком освоения этого действия.

Коллективно-распределенная деятельность детей позволяет каждому ребенку чувствовать себя причастным к постановке учебной задачи, открытию предметного способа действия, быть значимым в совместном деле, так как каждая высказанная ребенком мысль является общей ценностью.

Для организации совместной деятельности используются следующие дидактические и психологические средства.

Дидактические:

- конструирование учителем таких учебных заданий, в содержании которых заключена возможность детских вариантов их решения;
- предоставление детям возможности самостоятельного выполнения заданий индивидуально или в группе;
- набор вариантов решения задания, поляризация этих вариантов;
- аргументация вариантов, понимание и фиксация оснований детского действия (почему действовал так);
- координация, коррекция вариантов решения задачи через выражение отношения к ним;
- предоставление возможности свободного выбора позиции, принятие собственного решения.

Психологические средства:

- способы организации безопасного общения: понимание, принятие, признание каждого ребенка как человека;
- техники активного, эмпатийного, рефлексивного слушания, Я-высказывания, предоставление возможностей.

Среда учения способствует не только становлению учебной самостоятельности, но и личностному развитию ребенка и его социализации, так как вырабатываются и применяются нормы коммуникации, совместной деятельности, взаимоотношений за счет совместного проживания учебных ситуаций и группового взаимодействия (80).

Среда оформляется таким образом, чтобы у ребенка была возможность оценивать собственные достижения, самоопределяться по поводу выбора места подготовки, средств осуществления действия.

Среда обучения

В этой среде базовым процессом является процесс обучения ребенка.

В качестве основных компонентов среды выступают:

- обучающие действия учителя, репродуктивные действия ребенка;
- отношения руководства-подчинения, исполнительство;
- средства организации процесса обучения.

Среда для детей с ограниченными возможностями способствует проявлению детского исполнительства, за счет которого происходит достраивание внимания, памяти, воображения, эмпирического мышления, речи и коррекция нарушений в развитии познавательной

сферы ребенка. Проживание в среде обучения позволяет детям учиться выполнению тех или иных функций в общественной жизни, осваивать стандарт образования.

Обучающими действиями учителя являются: постановка задачи перед ребенком, демонстрация, объяснение, контроль по выполнению заданий, организация наблюдения, исследования, участия детей в специальных тренингах, дополнительных тренировках по усвоению содержания учебных предметов, организация выполнения школьниками мыслительных действий анализа, классификации, сравнения, эмпирического обобщения.

В этой среде используются такие формы обучения, как индивидуальная, фронтальная, групповая. В основе технологии обучения лежит алгоритм, подражание, демонстрация.

Коррекционно-развивающие занятия узких специалистов (дефектологов, психологов, логопедов) на основании медико-психолого-педагогической диагностики и индивидуального образовательного маршрута ребёнка дают ему дополнительные возможности в формировании познавательной, сенсорной, двигательной сфер и т.д.

Ребенок в этой среде воспринимает задачу учителя, слушает объяснение, тренируется, выполняет действия по решению поставленной перед ним задачи, понимает оценку своих действий учителем.

В этой среде особое значение приобретает участие в художественных, спортивных, трудовых, общественно полезных делах и играх, так как в них создаются дополнительные условия для социализации и коррекции нарушений в развитии ребенка.

Процесс обучения разворачивается на содержании как учебных предметов, так и внеурочных занятий (кружков, студий и т.д.) и внеклассных мероприятий.

Среда должна быть представлена в пространстве школы и класса предметно, т.е. необходимы оборудованные места занятий, отдыха и игр (ковры, наборы для различных видов игр, живые уголки, наглядные пособия, дидактический и раздаточный материал, материалы и инструменты для художественной и трудовой деятельности и т. д.), специальное оборудование для слабослышащих, слабовидящих детей, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т.д.

Среда социализации. Базовый процесс в инклюзивной среде – социализация. Он направлен на обеспечение помощи ребенку в усвоении общественных норм поведения, способов коммуникации, на формирование психо-социальных компетентностей ребенка, позволяющих ему проявлять свою индивидуальность, осознавать свои возможности и действовать в социуме.

Это среда социальных проб. Перед педагогами стоит задача: обустроить места самоопределения и проб, где ребенок может осуществить собственную идентификацию (понять свои возможности, осознать свои желания и соотнести их друг с другом, исходя из

занимаемой позиции). Например, я как школьник: что я могу, какой я, что хочу, а что делает школьник? Что делать мне, чтобы быть школьником?

Составляющими механизма социализации являются также подражание и имитация.

Обустроивается среда за счет организации мест активного действия каждого ребенка совместно с другими (сверстниками, взрослыми), в разных позициях.

Социализация как базовый процесс реализуется в коллективных творческих играх и делах, детских проектах, что позволит каждому ребенку на основе его возможностей включаться в процесс по выработке правил, их использованию и осознанию.

3.3 . Школьное оборудование для детей с особыми образовательными потребностями

Школьное оборудование для детей-инвалидов – необходимая составляющая инклюзивного образования, открывающая детям с ограниченными возможностями путь к обучению совместно со своими сверстниками.

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%), 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 (высотой не менее 5 см) и поручни (высотой 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 от пандуса сторону, 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 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. Если в школе есть телефон-автомат, его надо установить более низко, чтобы ребенок на инвалидной коляске смог им воспользоваться.

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 проходную 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 и 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 же 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.

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 x 1,5 м.

Детям-инвалидам с нарушениями опорно-двигательного аппарата около парты следует предусмотреть дополнительное пространство для инвалидной коляски (если ребенок пересеживается 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 находятся 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. Парту 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 разрешать пользоваться диктофоном – это его способ конспектирования. 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. 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 конт-растной окраской. Оптимальными для маркировки считаются ярко-желтый, ярко-оранжевый и ярко-красный цвета.

Взаимосвязь между средами в образовательном пространстве

Каждая среда решает задачи развития и коррекции нарушений в развитии. Организация трех сред обеспечивает зону актуального и ближайшего развития каждому ребенку. Чтобы удерживалось развитие ребенка, в каждой среде, кроме базового процесса, протекают и другие процессы. Например, в среде учения сосуществуют процессы учения (базовый), обучения и социализации (дополнительные), которые обслуживают базовый процесс.

Среды обустроены таким образом (содержательно, предметно, организационно), чтобы они были представлены в учебно-воспитательном процессе как разные, причем они могут быть созданы не только в пространстве школы, но и за ее пределами.

3.4. Управление реализацией модели образовательного пространства в республике Молдова

Управление обеспечивает анализ имеющихся ресурсов, привлечение или создание недостающих ресурсов, соорганизацию субъектов образовательного процесса для обустройства мест образования и развития ребенка, мониторинг процесса инклюзии, организацию режима занятий.

Субъектами, выстраивающими образовательное пространство, являются руководители школы, педагоги, психологи, дефектологи, логопеды, медицинские работники.

Принципы организации и функционирования структур, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с особыми образовательными потребностями в республике Молдова

- Принцип учёта интересов ребенка;
- принцип обеспечения равных прав на образование и равных возможностей;
- Принцип недискриминации, терпимости и признание ценности всех различий;
- Принцип раннего вмешательства;
- Образовательный процесс должен обеспечить развитие потенциала каждого ребенка;
- Принцип защиты детей от жестокого обращения и безнадзорности;
- Принцип гибкости в преподавании;
- конфиденциальность;
- Принцип межсекторального и междисциплинарного подхода;

- Принцип сотрудничества и социального партнерства.

Бенефициары услуг:

CRAP

- педагогическая поддержка услуг на уровне района /муниципии;
- поддержка учителей и воспитателей, психологов дошкольных учреждений, учителей начальных, средних и старших классов, других специалистов, участвующих в инклюзивном образовании;
- представители публичной администрации;
- дети и их семьи.

SAP

- все дети, независимо от благосостояния семьи, места проживания, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, уровня обученности, или других категорий детей, которые по разным причинам, становятся изгоями или исключены в процессе реализации обязательной программы обучения;
- учителя, воспитатели, психологи, другие специалисты, участвующие в образовательной инклюзии, работающие в дошкольных учреждениях, начальных и средних и старших классов;
- местная власть;

Сфера услуг:

CRAP

Организация в педагогической помощи на национальном уровне для всех детей.

SAP

Оценка организации и педагогической помощи на районном уровне для всех детей.

Цели обслуживания:

CRAP

- координация и мониторинг услуг психолого-педагогической помощи району и муниципии / методическое обеспечение его развития и адаптации инструментов / диагностики развития ребенка;
- разработки методологий для поддержки детей с особыми образовательными потребностями и детей из группы риска для учителей, психологов дошкольных учреждений, учителей начальной и средней школы для поддержки и для предотвращения проблем в развитии ребенка в опасности;
- методическая помощь органам местного самоуправления и семьи ребенка в школьном включении;

- помощь, если это необходимо, службы в комплексной оценке детей и раннего выявления конкретных потребностей детей.

SAP

- Комплексная оценка развития ребенка и раннего выявления их конкретных потребностей;
- Создание индивидуального плана и разработка рекомендаций по мерам вмешательства и поддержки услуг для учебного включения;
- педагогической помощи детям и их семьям;
- методическое обеспечение для учителей, воспитателей, психологов и других специалистов, работающих с детьми с особыми потребностями и детьми в системе дошкольного риска, оказание консультативной помощи местному самоуправлению.

Республиканский центр педагогической помощи располагает двумя отделами;

Отдел педагогической помощи:

- осуществлять меры вмешательства и поддержки для включения детей в учебный процесс;
- разработка методологий для оценки и помощи детям в работе специалистов служб района/муниципалитета. Поддержки учителей и других специалистов, участвующих в инклюзивном процессе ;
- разработать методические рекомендации по учебным программам адаптации , индивидуальным планам обучения , принципам организации, поддержки и оценки детей с особыми образовательными потребностями;
- разработать рекомендации по эффективному созданию специальных образовательных программ, мер вмешательства и поддержки услуг (психолого-педагогической аспект) ;
- мониторизировать, оценивать и контролировать методическую деятельность районной / муниципальной комиссии (психо-педагогический аспект) ;
- разработать образовательные программы для включения детей с особыми образовательными потребностями ;
- проведение исследований в области педагогической помощи ;
- Осуществлять информирование, просвещение и коммуникацию по вопросам инклюзивного образования;
- при необходимости комплексное оценивание(психолого-педагогической аспект) детей и раннее выявление конкретных потребностей детей .

Отдел психологической помощи:

- оказания методической помощи в области психологии , о мерах вмешательства и поддержки услуг для учебного включения детей с особыми образовательными потребностями ;
- разработка методологий оценки и ухода за детьми для психологов в детских дошкольных учреждениях , начальных и средних классах , и других специалистов , участвующих в инклюзивном процессе ;
- разработка методических рекомендаций , касающихся организации оценок и рекомендаций, для детей с особыми образовательными потребностями ;
- разработка рекомендаций по эффективному созданию специальных образовательных программ с участием вспомогательных служб ;
- мониторинг, оценивание и контроль методологической работы школьной психологической службы ;
- управление базами данных и мониторинг всех детей бенефициаров группы риска, оказание им педагогической поддержки
- разработка образовательных программ включения для детей группы риска ;
- проведение исследований в области психического здоровья ;
- Информирование общественности по вопросам детей группы риска;
- помощь, если это необходимо, обслуживание, комплексная оценка (психологический аспект) детей и раннего выявления конкретных потребностей детей .

Служба педагогического содействия:

Комплексная оценка детей

- определение индивидуальных особенностей ребенка: эмоциональное, двигательное, познавательное, словесное, социальное и т.д. развитие и выявление сильных и особых сторон развития ребенка, его потребностей;
- определение формы включения(полное, частичное, периодическое) ребенка в рамках образовательной деятельности в классе и школе;
- устанавливает формы адаптации: экологической, психо-педагогической помощи и оценку.
- установка CES, меры вмешательства и вспомогательные услуги для образовательной интеграции.

Педагогическое содействие

- предоставление услуг педагогической помощи, логопедия, психологическая и другие услуги, в соответствующих случаях в том числе детей в учреждениях, не имеющих специализированных услуг;

- Оказание конкретных методов лечения: логопедии, физиотерапии, трудотерапии и т.д.;
- мониторинг образовательного развития детей с SEN включенных в образовательные учреждения;
- Информация и консультации;
- вспомогательная деятельность, консультирование для тех, кто ухаживает за детьми: родители, опекуны, приемные родители-воспитатели.

Методическая помощь

- консультации и методическая помощь учителям, поддержка психологов, логопедов и других специалистов, которые взаимодействуют с ребенком ресурсных центров для инклюзивного образования, семьи, родителей или законных представителей ребенка, местные органы власти.
- организует круглые столы, тренинги, семинары и т.д. тема, которых находится в его проблемной области.

Кадровые службы

CRAP

- а) отделение педагогической помощи: Начальник отдела / специального образования 1; Психопедагог -1; Учитель -2; логопед -1; физиотерапевт -1.
- б) психологический отдел: Начальник отдела - 1; Психолог – 4чел.
- Информационные технологии специалист 1;
- Учет 1;
- помощник - 1;
- Водитель 1;

обслуживающий персонал -1

SAP

- руководитель Службы -1
- воспитатель - 1;
- учитель начальной и средней школы - 1; Психолог - 2; Специальное образование - 2;
- логопед - 1; физиотерапевт - 0,5.
- Персонал и обслуживание: водитель -1 и обслуживающего персонала - 0,5.

Правовая поддержка инклюзивного образования

Каждый ребенок, подросток и взрослый должен иметь возможность воспользоваться преимуществами, которые дает образование, предназначенное и предоставляемое для удовлетворения основных потребностей в обучении и включающее как базовые учебные навыки (чтение, письмо, счет), так и основные составляющие (знания, умения, систему

ценностей и взглядов), необходимые человеку для выживания, развития своих способностей, достойного существования и работы, полноценного участия в общественной деятельности, улучшения качества жизни, принятия осознанных решений и продолжения обучения. (Декларация Саламанки, 1994 г).

Поскольку специальный закон, регулирующий вопросы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, несмотря на многочисленные разработки, в Молдове так и не принят, организаторам инклюзивного образования следует обращаться к действующим нормам в области социального и образовательного права, частично регулирующим эту проблему.

В Республике Молдова вопросы, связанные с образованием инвалидов регулирует довольно большое количество нормативных актов, включая республиканские акты, а также акты субъектов органов местного самоуправления.

Существует множество методических материалов по привлечению к участию, часто именуемых «материалами по привлечению к участию в обучении». В некоторых странах в методических материалах и практических пособиях для учителей также уделяется много внимания привлечению к сотрудничеству. Из этих материалов можно почерпнуть множество идей. Однако участие в конечном итоге неотъемлемо связано с основными ценностями, принципами, местными условиями и культурной средой, и поэтому необходима совместная творческая разработка методики с учетом местных особенностей.

Ниже представлены уроки, извлеченные из практического опыта реализации модели инклюзивного обучения.

- Чтобы участие было реальным, а не формальным, необходима настоящая приверженность основным ценностям. Для этого потребуются серьезный самоанализ и понимание собственного поведения.
- Желание услышать, самокритичность и «признание ошибок».
- Необходимо осознавать и учитывать соотношение сил.
- Родители часто считают себя менее авторитетными, чем учителя, поэтому необходимо сделать их желанными гостями в школе, встречаться с ними дома и с вниманием прислушиваться к их пожеланиям.
- Местные традиции и представления нужно полностью уважать и использовать.
- Необходимо развивать умение понимать других. Некоторые люди по своей природе хорошо владеют этой методикой, а некоторые нуждаются в обучении и практике. Например, большинству людей очень трудно реально услышать кого-нибудь, особенно если человеку трудно выразить свои взгляды, или если беседа ведется через переводчика.

- Использовать как можно больше различных приемов в процессе обучения: например, обмен мнениями, рисование, рассказы, составление графиков и диаграмм, ролевые игры, моделирование, кукольные представления, театр и т.д.

Участие необходимо на всех этапах инклюзивного образования, в том числе при:

- определении систем, процедур и показателей самого участия;
- сборе исходных данных и технико-экономическом обосновании проектов;
- выработке политики;
- формулировании ценностей, убеждений и принципов;
- определении факторов, затрудняющих инклюзию;
- определении показателей успеха;
- реализации программы на всех уровнях;
- разработке систем контроля и оценки.

3.5. Необходимость организации ранней коррекционной помощи детям и родителям как условие реализации модели инклюзивного обучения

Общепризнанным является мнение о том, что в рамках общеобразовательной системы крайне сложно организовать обучение детей с ограниченными возможностями, так как эта система мало приспособлена к созданию условий для реализации индивидуальных способностей и возможностей обучаемых.

В то же время практика показывает, что не всегда установленный в медицинской карте диагноз соответствует истине. Иногда при вовремя созданных адекватных условиях развитие ребёнка оптимизируется вопреки диагнозу.

Комплексный характер нарушений, их сочетание и неоднородность обуславливают большое разнообразие проявлений психики детей и, следовательно, невозможность проведения коррекционно-развивающей работы в рамках общепринятых привычных организационных форм обучения. В связи с этим перед администрацией школы стоит задача разработки ряда внутришкольных положений по индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

Зачастую даже в коррекционных школах не созданы условия для работы с детьми, развитие которых серьезно осложнено комплексной структурой нарушения. Поэтому зачастую помощь оказывается фрагментарно, ее качество находится в прямой зависимости от опыта специалиста и возможностей родителей. Часто эти дети находятся на домашнем обучении.

А дальше – замкнутый круг: тревожные родители, один на один с трудным ребёнком, педагоги, которые просто не знают, как работать с «такими» детьми, родители здоровых детей, не желающие видеть рядом со своим «особого» ребёнка. В результате количество социально дезадаптированных родителей и их детей увеличивается с каждым годом (38).

Вышеописанные проблемы привели к необходимости организации ранней коррекционной помощи детям и родителям.

Сложности организации коррекционно-развивающей работы объясняются тем, что многие дети впервые включаются в образовательный процесс в 5-6 лет (до этого родители или занимались лечением ребёнка, или просто не знали, что делать).

Необходимость организации коррекционно-развивающей работы с детьми разного возраста, имеющими нарушения развития, в условиях школы требует пересмотра имеющихся и поиска новых, наиболее приемлемых организационных форм обучения, которые могли бы учитывать особенности всех детей школы.

Общеизвестно, что существует три основных формы организации учебной деятельности: индивидуальная, групповая и фронтальная.

Содержание деятельности, ее продолжительность регламентируется уровнем работоспособности ребенка.

Условия реализации моделей инклюзивного обучения предполагают соблюдение *основных принципов построения коррекционной, развивающей работы с детьми.*

- Основной принцип: **коррекция – это не обучение, а формирование базовых психических процессов, необходимых для обучения:** зрительного восприятия, пространственных представлений, звуковосприятия и звуковоспроизведения, программирования и контроля, управления кинетическими и кинестетическими процессами и т. д.
- **Базовые системы связаны** не только с познавательной, но и с **личностной сферой** ребенка. Для успешного обучения необходимо создать систему мотивов, интересов и потребностей, что обеспечивает последующее усвоение знаний.
- Перед началом коррекционной работы необходимо оценить, насколько уровень развития психических функций соответствует биологическому возрасту ребенка. **Нельзя сформировать то, к чему еще не готовы мозг и организм в целом.**
- **Постепенное введение новых видов деятельности.** Осваивать новое умение ребенку с нарушениями развития нелегко. Поэтому вводить новые задания и игры нужно постепенно. Иногда ребенок некоторое время не приступает к выполнению задания (не включается в новую игру), а наблюдает за педагогом и только после нескольких занятий решается сам осуществить какое-либо действие с помощью взрослого.

Человек с нарушениями развития имеет право на включение во все аспекты жизни общества, на независимую (по возможности) жизнь, свободу выбора, как и все другие люди.

Независимая жизнь предполагает снятие зависимости от проявлений недуга, ослабление ограничений, им порождаемых, становление и развитие самостоятельности ребенка,

формирование у него умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, что должно дать возможность интеграции, а затем и как можно более активного участия в жизни общества.

Однако степень независимости ребёнка будет зависеть всё же от выраженности нарушений развития и от своевременности проведения диагностических и коррекционных мероприятий.

Этапы коррекционно-развивающей работы

На первом этапе более эффективной оказывается индивидуальная форма работы, потому что дети часто нуждаются в индивидуальной помощи и инструкциях, содержащих психотерапевтический эффект. Однако организация работы на территории школы, наличие активного детского коллектива, необходимость общения с разными взрослыми значительно ускоряют процесс освоения ребёнком школьного пространства, нежели бы его обучали на дому. Хотя следует отметить, что поведенческие реакции «особых» детей бывают зачастую неадекватными (крики, капризы, плач и т. д.). Для такого ребенка необходимо специально продумывать расписание, проводить разъяснительную работу с детьми и родителями.

В зарубежной практике на первых этапах коррекционной работы ребёнка сопровождает куратор, который помогает освоить пространство, способствует снижению тревожности ребёнка, является связующим звеном между педагогами, родителями и ребёнком. В отдельных случаях куратор находится рядом с ребёнком не один год (если в этом сохраняется необходимость).

Выбор форм организации деятельности зависит не только от физического состояния и психологических особенностей детей с ограниченными возможностями. Ориентиром при разработке коррекционных направлений служат возможности ребенка (реальные и потенциальные), которые позволяют включить его в ту или иную форму организации деятельности.

Важно учитывать и то, как регулярно ребенок посещает занятия, чем обусловлены и насколько продолжительны пропуски занятий. Имеют значение и вынужденные изменения в распорядке дня детей, состояние их здоровья, обстановка в семье, метеоусловия и другое. В подобных случаях выбирается оптимальный для ребенка на данный момент режим обучения и форма организации деятельности.

Для тех детей, которые быстро адаптируются, идут на контакт с педагогом, предлагается организационная форма «урок-занятие» (на первом этапе – индивидуально).

Если же ребенок по ряду причин не готов взаимодействовать с педагогом на занятии в рамках элементарной деятельности, для него разрабатывается индивидуальная программа со специальной организацией деятельности.

Особую группу составляют дети с диагнозом «аутизм», у которых на первый план выступают чрезвычайные трудности взаимодействия с окружающей средой, а следовательно, традиционные подходы к организации их обучения не могут быть эффективными. Именно эти дети требуют особенно тщательно проработанных направлений и методов коррекции.

Постоянная индивидуализация коррекционно-образовательного процесса, являющаяся условием реализации любой организационной формы обучения, обеспечивает повышение познавательной активности детей и уровня их работоспособности, улучшение эмоционального состояния, приближенность к индивидуальным нуждам ребенка.

Кроме того, опыт работы показывает, что для детей, испытывающих трудности во взаимодействии с окружающими, в период адаптации значимым оказывается присутствие на занятиях родителей. При этом педагог организует деятельность таким образом, что родители выполняют все задания, действуя вместе с детьми, их руками, или дают детям образец выполнения действия.

Совместное с родителями освоение ребенком школьного пространства и времени способствует укреплению чувства безопасности у ребенка, включению в коррекционно-образовательный процесс на положительной эмоциональной основе. Причём, активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является необходимым условием эффективности коррекционного процесса.

На втором этапе расширяются возможности включения детей в групповую работу по мере преодоления ребенком аутистических тенденций в поведении, появления готовности к взаимодействию с окружающими.

Целесообразно объединение детей для проведения музыкальных занятий, коллективных игр, прогулок, экскурсий (парами или группами), что в конечном итоге обеспечивает гибкость организационных форм деятельности. Как правило, в работу, помимо куратора, постепенно включается другой педагог, в целях расширения зоны взаимодействия ребёнка.

В последующем, большое значение имеет увеличение доли самостоятельности самого ребенка при выполнении того или иного задания, а кроме того постепенно обеспечивается способность взаимодействовать с другими взрослыми и детьми.

Таким образом, обучение детей с различной структурой дефекта, представленной значительным разнообразием его качественных характеристик и индивидуальными возможностями компенсации, возможно, но требует гибкого, часто нетрадиционного подхода к выбору организационных форм обучения.

Организуя инклюзивное обучение, следует разработать различные формы и методы обучения, которые наиболее полно отвечают индивидуальным возможностям и потребностям «проблемного» ребенка. Тем более практика показывает, что совместное

обучение детей с выраженными нарушениями в развитии, хотя и с различной структурой дефекта, разного возраста и различным уровнем обучаемости, возможно организовать так, что оно будет способствовать развитию и благотворно влиять на становление личности каждого ребенка. (По каждому направлению работы проводится сравнительная диагностика, позволяющая определить эффективность методов или вовремя скорректировать неудачно выбранное или малоэффективное направление работы).

Однако неперенным условием успеха такой работы является готовность самих педагогов выйти за рамки жесткой дифференциации и их стремление к творческому поиску форм и методов работы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями. То есть подготовка педагогов к работе с «особыми» детьми является одним из важнейших направлений в организации инклюзивного образования.

Алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития

1. *Подготовительный этап* включает в себя следующие задачи:

- ◆ установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка;
- ◆ определение объема работы и последовательности процесса сопровождения;
- ◆ подготовка необходимой документации;
- ◆ составление графика (расписания) работы.

Психолог, устанавливая контакт со специалистами, обязательно должен объяснить цели психологического сопровождения ребенка.

2. *Во время* ориентировочного этапа:

- ◆ устанавливается контакт с родителями и родственниками ребенка;
- ◆ устанавливается контакт с классным руководителем или воспитателями;
- ◆ происходит ознакомление специалистов с результатами психологического обследования;
- ◆ совместно обсуждаются с педагогами и другими специалистами особенности психического развития ребенка.

На *этапе планирования* создается индивидуальная программа сопровождения ребенка, утверждаемая специалистами.

Этап реализации индивидуальной программы включает в себя следующие задачи:

- ◆ Оказание необходимой помощи родителям ребенка, педагогам в создании условий, необходимых ребенку с нарушением в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психических и физических возможностей.

- ◆ Оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений, оптимизации воспитательного процесса.
- ◆ Просвещение и консультирование педагогов и других специалистов, работающих с ребенком.
- ◆ Профилактика перегрузок учащихся. В этой связи коррекционная работа специалистов планируется с учетом суммарной нагрузки каждого учащегося.

На *заключительном этапе* выясняется, насколько эффективно проведена работа, даются рекомендации по дальнейшей деятельности ребенка (профессиональное обучение, продолжение обучения в школе с профессиональной ориентацией и т. п.).

Для регламентации деятельности специалистов в процессе психологического сопровождения необходимо вести соответствующую документацию. Опыт некоторых школ показывает целесообразность ведения дневника по типу истории болезни, в котором каждый специалист отражает динамику психического состояния и развития познавательных процессов и личности ребенка.

В этом дневнике психолог представляет развернутое психологическое заключение о ребенке, план психокоррекционной работы. Дневник обязательно должен храниться у психолога.

Психологическое сопровождение должно осуществляться постоянным психологом, который может адекватно оценить процесс развития ребёнка в динамике.

Консультирование педагогов (индивидуальное и групповое) включает в себя:

- Консультирование по поводу изменения стратегии педагогической помощи и обучения (например, конкретного ребенка или группы детей).
- Консультирование по вопросам трудностей в работе с детьми для выработки программы совместного решения проблемы.
- Консультирование для создания и реализации плана решения проблем того или иного класса.
- Консультирование по результатам (промежуточным и итоговому) работы с ребенком.
- По запросу педагогов и администрации.

Консультирование педагогов должно базироваться на принципах взаимного доверия и уважения. Если это получается, то совместная работа позволяет интенсифицировать процесс сопровождения детей и приносит высокие результаты (42).

В соответствии с основным нарушением развития ребенка, у каждого учащегося может быть курирующий специалист, который организует взаимосвязь направлений в коррекционной работе тех специалистов, в помощи которых нуждается ученик.

Таким образом, коррекционно-развивающее направление обеспечивает междисциплинарное взаимодействие специалистов в работе с учащимися, позволяет проследить эффективность коррекционного воздействия и корректировать программы коррекционных занятий в соответствии с достижениями ребенка.

Для этого проводится комплексное динамическое обследование детей (сентябрь-октябрь-апрель-май). Результаты обсуждаются на заседаниях команды специалистов. По итогам работы (в случае необходимости) корректируется коррекционная работа с учащимися, составляются комплексные рекомендации родителям и педагогам.

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что успех организации инклюзивного образования всецело зависит от гибкости администрации, от наличия единомышленников в коллективе, от уверенности педагогов в правильности выбранного направления работы и от продуманной системы психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса.

Таким образом, модель инклюзивного образования строится на основании **социального подхода**. Основные ценности такого подхода отражены в большинстве основных статей международных документов о правах человека. К таким ценностям можно отнести: взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества; предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга, возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

Индивидуальная помощь ребенку с особыми образовательными потребностями (имеющему отклонения в развитии)

В процессе индивидуализации помощи детям-инвалидам их можно объединить в три группы и наметить конкретные реабилитационные меры. Так, у детей первой группы, скрывающих факт инвалидности от других, явно сформировано негативное самоотношение и неприятие факта своей инвалидности. В случае внешне выраженных физических дефектов дети-инвалиды обеспокоены несоответствием своего физического «Я» общему стандарту. При наличии феномена отвержения, неприятия окружающими, такие дети вынуждены преодолевать психологические барьеры первоначального вхождения в новый социум. Окружающие, определив специфичность их поведения, способны проявить некорректность в поведении, тем самым нанести детям-инвалидам тяжелые психологические травмы (71).

Сопровождающему (в качестве которого мы рассматриваем взрослого, непосредственно с ним взаимодействующего: это и классный руководитель, и психолог, дефектолог, учитель, родитель) такого ребенка необходимо:

- создать атмосферу безопасного самопознания;
- снять чувство страха в общении со сверстниками и взрослыми, вызванного чувством своей ущербности;

- подготовить к вероятности некорректного поведения со стороны окружающих, к адекватному восприятию данного поведения;
- сформировать толерантность и независимость от оценочных суждений по поводу его состояния здоровья и внешности, способностей;
- помочь пережить факт психологической агрессивности со стороны окружающих, вскрыв его внутренние резервы (позитивный настрой, успешность в ка-ком-либо виде деятельности, преодоление трудностей и фиксация на успехах и т.п.);
- обучить отреагированию негативных эмоций в социально приемлемых формах и т.д.;
- сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации;
- стимулировать стремление ребенка стать автором самого себя, своего будущего;
- оказать конкретную помощь в стремлении ребенка обретения смысла своей жизни, конкретных и реально достигаемых жизненных перспектив.

Для детей второй группы, не скрывающих факт своей инвалидности, характерно несколько вариантов поведения.

А. Манипулирование окружающими посредством своей инвалидности, особенно при демонстративном типе акцентуации, с целью извлечения персональной выгоды. У таких детей-инвалидов формируется иждивенческая позиция: «Мне обязаны все: родители, окружающие, государство. Пожалейте меня, сам же я ничего не могу и ни на что не способен».

С представителями данной категории детей-инвалидов сопровождающему необходимо:

- формировать субъектность ребенка, воспитывать самостоятельность и *персональную* ответственность за свою жизнь, исключив чрезмерную опеку;
- научить управлять своими действиями: планировать, искать внутренние и внешние ресурсы, реализовывать намеченные программы, оценивать и контролировать результаты своих действий;
- создавать ситуации успеха, фиксировать внимание на позитивных результатах, культивировать потребность самопомощи, самообслуживания;
- сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации;
- запустить внутренние механизмы саморазвития ребенка, его способностей к самопознанию, саморегулированию, корректной самопрезентации.

Б. Дети-инвалиды, отнесенные к данному варианту поведения, демонстрируют следующий поведенческий сценарий: стремятся во что бы то ни стало самостоятельно преодолеть свои трудности, у них возникает чувство раздражения, когда к ним относятся как к немощным, болящим и неспособным самостоятельно справиться с жизненными трудностями. Опасность

данного поведения заключается в том, что дети этой группы зачастую не в состоянии адекватно оценить ситуацию и свои возможности, что может привести к нанесению ущерба их здоровью и усугублению тяжести психического состояния. Многие специалисты отмечают, что у детей-инвалидов достаточно часто можно наблюдать переоценку собственных сил, возможностей, знаний и своего положения в группе, что выражается в неадекватно завышенном уровне притязаний.

С данной группой детей сопровождающему необходимо:

- создать атмосферу безопасного самопознания;
- сформировать реальное отношение к своему состоянию здоровья;
- помочь ребенку установить предел допустимых психофизиологических затрат;
- научить обращаться за помощью в случае необходимости, при этом не чувствовать ложного стыда;
- сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации.

Для детей третьей группы, не знающих о своей инвалидности, характерно поведение с ориентацией на поведение как и у здоровых детей. Эти дети не осознают тяжести своего состояния здоровья, могут включаться в деятельность, несоизмеримую с ограниченностью их психофизических возможностей. Вследствие отрицательного результата из-за невозможности соответствовать стандарту, испытывают чувство разочарования. Особо остро такие дети реагируют на информирование о том, что они инвалиды – люди с ограниченными возможностями и факт их неудач является тотальной неизбежностью.

С представителями данной категории детей сопровождающему необходимо:

- подготовить, в зависимости от возраста ребенка и особенностей его личности, к восприятию реальной информации о состоянии его здоровья и ограничениях, с которыми он встретится;
- не фиксировать, «не привязывать» его к факту своей дефективности в процессе дальнейшей с ним коррекционно-развивающей деятельности, рассмотреть возможность идти на разумный риск;
- определив «точки роста», перспективы его развития с учетом особенностей дефекта, целенаправленно создавать ситуации успеха, фиксировать внимание на позитивных моментах;
- сформировать у ребенка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации – «превращение минусов дефекта в плюсы компенсации» (по Л.С. Выготскому) .

К какой бы группе мы не относили детей-инвалидов и как бы их не группировали при организации комплексного социально-психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения со здоровыми сверстниками в массовой школе, они требуют особого внимания, педагогической поддержки, искренней заинтересованности педагогов в том, чтобы они состоялись как личности, были оптимально социально-психологически интегрированными в сообщество. Только в таком случае ребенок-инвалид получит опыт защиты собственных прав, а значит и своего будущего.

Задания для самопроверки

1. Ответьте на вопросы:

1. Какие отрицательные последствия для ребенка с ограниченными возможностями можно прогнозировать в случае неготовности общества ни материально, ни духовно его поддержать?
2. Какими характерными проявлениями вы можете описать период «псевдоинтеграции» в Республике Молдова?
3. В чем суть новой идеологии в сфере образования? Почему зачастую проекты, основанные на принципах инклюзивного обучения, не всегда встречают одобрение учителей массовых школ и руководителей на местном и региональном уровне?
4. Что кардинально нового в вашей школе будет предпринято для того, чтобы учебно-воспитательный процесс был ориентирован на современную модель инклюзивного образования, стал более гибким, удовлетворял как можно полнее потребности детей?
5. Предположите конкретные результаты инклюзивного образования на уровне вашего местного сообщества, определив положительный эффект для всех участвующих субъектов.
6. Как при реализации идеи инклюзивного образования в вашей школе будут учтены следующие факторы:
 - а) реальная ситуация местонахождения школы, образовательного учреждения;
 - б) имеющиеся в наличии ресурсы (людские, финансовые и материальные);
 - в) культурная среда, обычаи, традиции населения.

2. Составьте таблицу, в которой отразите отличительные особенности развивающего и коррекционно-развивающего обучения.

Тема 4.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентность:

- Знать и понимать современные технологии инклюзивного образования, учитывающие особые образовательные потребности учащихся;
- Применять знания в области педагогических технологий инклюзивного образования в реальной практике, создавать условия для их эффективного использования;
- Быть способным реализовать на практике одну из важных технологий инклюзивного образования – создание индивидуальных маршрутов для обучения детей, имеющих особые образовательные потребности;

План:

- 4.1. Обучение в сотрудничестве
- 4.2. Организация учебного пространства в классе
- 4.3. Индивидуальная программа обучения
- 4.4. Компетентностный подход в инклюзивном образовании

В современном инклюзивном образовании использование педагогических технологий обучения предполагает получение качественного результата учебно-воспитательного процесса за счет планирования его результата с минимизированными издержками.

Важной чертой использования технологий в инклюзивном обучении является их центрированность на ребёнке, поскольку *педагогические технологии*, как правило, фокусируются и описывают деятельность самого учащегося, в то время как *методики обучения* обращены, прежде всего, к деятельности учителя.

Кроме того, традиционные подходы к обучению (в противоположность современным педагогическим технологиям), такие как классно-урочная система обучения, не могут в полной мере содействовать реализации концептуальных основ инклюзивного образования, поскольку преобладание консервативных и единообразных фронтальных форм работы и равенство на «среднего» ученика, характерное для подобного подхода, никак не может учитывать особые образовательные потребности учащегося, что необходимо для реализации инклюзивного подхода.

Конечно, данная тема не может исчерпываться тем небольшим обзором, который мы предлагаем в данной главе. Педагогические технологии инклюзии - это важная и очень обширная тема, которая обязательно должна стать предметом исследований и анализа наших методистов, дидактов, учителей, психологов общего и специального образования, содержанием экспериментальной деятельности в складывающихся школьных инклюзивных образовательных пространствах республики.

4.1. Обучение в сотрудничестве

Сотрудничество в процессе обучения

Сотрудничество в процессе обучения – это основной принцип построения инклюзивного образовательного процесса, в котором каждый член школьного сообщества несёт ту или иную ответственность за успех общего дела.

В школах с ориентацией на всеобщее сотрудничество всегда сильна атмосфера работы в команде, общей ответственности за успех дела и уверенности в достижимости конечной цели.

Для наиболее благоприятного развития и становления всех учащихся в инклюзивной школе необходима позитивная социальная атмосфера, которая упразднит изолированность, отталкивание и стереотипное мышление, внесёт в процесс обучения высокую интерактивность, характеризуемую поддержкой, уважением и вовлечением всех без исключения детей в учебный процесс.

Преимущества технологии обучения в сотрудничестве можно сформулировать следующим образом:

- интерактивность и кооперация вместо индивидуализма и конкуренции в обучении;
- возможность достижения индивидуализированных целей обучения наряду с индивидуальной ответственностью;
- структурированное и позитивное обучение в гетерогенных группах;
- более высокий уровень вовлечённости учащихся в процесс обучения по сравнению с традиционным методом односторонней подачи материала;
- улучшение у учеников самооценки и их отношения к предмету обучения;
- повышение уровня участия в работе класса всех учеников;
- более высокая успеваемость и улучшение качества усвоения знаний;
- создание оптимальной атмосферы для изложения учебного материала, решения задач и демонстрации позитивных социальных примеров поведения;
- улучшение взаимоотношений учителя с учениками, а также взаимоотношений в среде учащихся;
- формирование уважительного отношения к возможности многообразия школьной среды;
- формируются навыки совместной работы – важное качество в работе и социальной жизни современного общества.

Как мы видим, использование этой технологии обучения как нельзя более соответствует концепции инклюзивного образования, рассмотренной выше, целям и задачам инклюзивной школы, хотя следует учесть, что **данная педагогическая технология не разрабатывалась исключительно для нужд инклюзивного образования.**

Разработка и использование данной технологии обучения лежит в русле гуманистического подхода, для которого характерно внимание не только к интеллектуальному развитию человека, но и к формированию нравственных основ личности, таких необходимых качеств, как самостоятельность, критичность мышления, доброжелательность, уважение и принятие человеческого многообразия, позитивность.

Использование данной технологии обучения характерно для образовательных систем многих стран мира, в том числе для стран, наиболее развитых в социально-экономическом отношении, таких как страны Западной Европы, США, Великобритания, Япония. Можно сказать, что технология обучения в сотрудничестве является глобальным явлением, хотя, разумеется, существуют значительные локальные вариации, обусловленные теми или иными педагогическими и социально-психологическими контекстами различных стран.

Организация учебного сотрудничества

Учебное сотрудничество – совместность, позволяющая упорядочить и скоординировать высказанные позиции. При сравнении мнений и обмена ими возникает социокогнитивный конфликт, обозначающий противопоставление позиций, вызванное различием точек зрения. Разрешая конфликт, субъект координирует точки зрения, что и приводит к развитию способностей, изменению способов деятельности, становлению диалогичности.

Учебное сотрудничество – такая форма сотрудничества взрослого и детей, при котором ребенок осваивает учебную деятельность (деятельность по изменению себя) и соответствующие ей формы взаимодействия, позволяющие решать поисковые нерепродуктивные задачи. В учебном сотрудничестве формируется способность учить себя и основными её характеристиками является следующее:

1) определяющая рефлексия – способность знать о собственном незнании, уметь ответить на вопрос: чему надо учиться? Каких средств недостает для решения новой задачи?

2) продуктивные действия необходимые для ответа на вопрос: как освоить недостающие знания? Эта составляющая связана с учебной инициативой ребенка – сконструировать совместно с другими недостающий способ действия либо обратиться к учителю с просьбой о помощи (уметь умело спрашивать).

Партнёрское взаимодействие детей и педагога необходимо при постановке и решении учебной задачи, а также при осуществлении контроля и оценке выполнения предметного действия.

В учебном сотрудничестве интериоризируется (присваивается) способность изменять себя и диалогичность – способность понимать позицию другого, аргументировать и координировать свои позиции для решения общей задачи.

За счёт такого типа совместности школьники могут осуществлять поиск нового знания, осваивать теоретические понятия, диалоговый способ разрешения противоречий и конфликтов.

Для организации учебного сотрудничества педагогу необходимо освоить некоторые техники:

- *конструирования специальных учебных заданий*, позволяющего каждому ребёнку действовать, исходя из собственного опыта, своего понимания ситуации;
- *организации детской коммуникации*, когда дети аргументированно высказывают свою точку зрения по поводу обсуждаемого вопроса, понимают позиции сверстников, могут за счёт этого корректировать свои представления. Педагог поощряет появление различных версий решения задачи, какими бы они ни были. Ребёнку предоставляется возможность объяснить, почему он так считает, понять, почему другие считают по-иному. При этом педагог уважительно относится к любым точкам зрения, в его оценке версий нет слов «правильно» и «неправильно», свою точку зрения он представляет не как учитель, знающий правильный ответ, а как человек, думающий по этому поводу определённым образом, но сомневающийся в истинности своего высказывания;
- *организации работы детей в малых группах* как места, где они учатся распределять функции при выполнении работы, договариваться, где каждый высказывает свой взгляд на решаемую проблему и отношение к мнению других членов группы, делит ответственность за результат работы с группой и психологически защищён. Основой этой работы является столкновение учащихся с необходимостью кооперации и координации их совместных действий в процессе выполнения практических заданий.

В разработанной методике можно выделить такие основные моменты, которые характеризуют процесс обучения:

- Учебная деятельность строится в формах совместной работы взрослого и групп детей;
- Эта работа направлена на решение учащимися стоящих перед ними практических задач и основывается на выполнении необходимых практических действий;
- Групповая работа школьников опирается на особые по своему содержанию учебные действия: дети выясняют условия совместного выполнения опытов, фиксируют ход совместной работы, обсуждают полученные группой результаты и способ работы по заданному признаку, оценивают свой способ работы, способ организации работы в группе.
- Деятельность учителя на уроке состоит в организации совместного действия детей как внутри одной группы, так и между группами.
- Учитель работает с группой не по содержанию задания, а по организации

взаимодействия детей: Что будете делать в группе? Как распределили обязанности? Как будете действовать? и т.д.

- Широко используются такие формы учебной работы детей, как обмен учебными тетрадями между группами, взаимные проверки, взаимное обсуждение заданий, совместное выполнение заданий группами.

Организуя на уроке совместную деятельность детей, учитель должен предвидеть, какие вопросы могут возникнуть в процессе обсуждения, какие варианты решений могут предложить ученики, что может стать предметом дискуссии. Дети сами должны выбрать способ работы – индивидуальный, парный или групповой, с тем чтобы учитель смог увидеть детей, которые не хотят работать в группе. Именно отказ работать в группе может быть симптомом личностных проблем ребенка (демонстративность поведения, желание обратить на себя внимание, страх и неумение общаться с другими детьми и т.п.). Задача учителя и психолога – разобраться в детских проблемах и помочь ребенку (51).

Внутри группы дети сами организуют свои действия: либо сначала обсуждают способы выполнения, а затем каждый самостоятельно пробует выполнить эти задания, либо сначала каждый пробует выполнить то или иное задание, а потом сравнивает свой способ решения со способами других детей. Дети могут выполнять по очереди каждый свою часть общей работы. Для выполнения задания в группе может проводиться распределение ролей между детьми по позициям: организатор работы в группе, критик, «генератор» идей, фиксирующий результат и т. д.

Итоги работы каждой группы обсуждаются. При обсуждении учитель предлагает детям аргументировать свои действия, высказывать отношение к суждениям, обращается к детям с вопросом: «Как мог рассуждать тот, кто получил такой результат?» А потом сопоставить ответы и рассуждения.

Использование этого методического приема учит одних детей понимать других, учитывать форму записи результата, лаконично излагать свою точку зрения, оценивать свою работу, глядя на нее «со стороны».

Именно групповая форма работы наиболее эффективно развивает речь ребенка, позволяя в совместной деятельности детей при участии учителя вновь и вновь возвращаться к осмыслению исследуемого материала.

Механизм организации учебного сотрудничества

- конструирование учебных заданий, в содержании которых заключена возможность вариантов позиций при решении задачи (типы заданий смотри ниже);
- предоставление детям возможности самостоятельного (без участия учителя) выполнения заданий индивидуально или в группах;

- набор вариантов решения проблемы, полученных в ходе самостоятельного решения в группах или индивидуально, и их поляризация;
- обеспечение аргументации детьми полученных ими вариантов решения при представлении их для обсуждения, понимания и фиксации высказанных суждений;
- координация, коррекция вариантов посредством выражения отношения к ним;
- свободный выбор детьми собственного решения.

Для организации учебного сотрудничества необходимо учебное задание, в котором будет заключена возможность пересечения плоскостей личного опыта учащихся, благодаря чему возникает противоречие позиций (взглядов на решение задачи) и потребность в координации различных точек зрения. С помощью таких заданий учитель поляризует класс на группы, занимающие разные позиции.

Одним из основных способов реализации данной педагогической технологии является структурированная работа в малых группах. Суть такого способа организации учебной деятельности состоит в том, что учащиеся кооперируются в работе друг с другом с целью достижения совместного результата. То есть в группе ставится одно задание для всех, и в то же время в фокусе находится улучшение индивидуального понимания и качество усвоения того учебного материала, над которым дети работают в группе. Важная задача – развитие положительного отношения к предмету изучения и к процессу учёбы в целом. Кроме того, очевидно, **что обучение в сотрудничестве способствует развитию навыков решения задач межличностного и социального характера.**

Совершенно очевидно, что для того, чтобы эффективно использовать данную педагогическую технологию, совершенно недостаточно просто разбить учеников на группы и дать им конкретное задание.

Существует множество путей оптимизации использования данной педагогической технологии обучения, из которых наиболее актуальными будут следующие:

- создание гетерогенных (смешанных по составу) групп, в которых есть учащиеся с разным уровнем и мотивацией к обучению;
- оптимальный размер групп должен быть не более 4-6 человек;
- формирование групп должно проводиться с учётом уровня активности и возможности взаимодействия её участников;
- постоянный анализ состава групп и их изменение, отсутствие постоянно закреплённых участников групп;
- круговое расположение учебных мест в группе, чтобы все участники видели друг друга и никто не оказывался в «лидирующем» положении;

- выбор для работы в группе такого задания по теме изучения, которое ученики станут выполнять с интересом и желанием;
- подбор раздаточного материала, стимулирующего участие в работе группы и концентрацию на предмете обучения;
- определение академических задач и навыков для достижения результата при совместной работе;
- установка правил взаимного участия в групповой работе;
- распределение в группе «ролей», необходимых для выполнения данного задания, например: «мотиватор», «генератор идей», «обозреватель», «документатор», «исследователь», «проверяющий» и т.д.;
- обучение участников правилам работы в группе: тому, как следует задавать вопросы, слушать друг друга, делиться, перефразировать и т.д.;
- анализ и наблюдение за взаимодействием учеников в группах;
- для каждого учащегося необходимы обучение и практика в роли координатора группы;
- расположение отдельных групп на достаточном расстоянии друг от друга для снижения отвлекающего фактора;
- использование различных форм индивидуальной и групповой ответственности;
- применение индивидуальных критериев и требований к заданию для максимальной вовлечённости всех участников группы в её работу;
- комментарии о работе учеников в группе и успешности выполнения задания;
- оценка вклада каждого ученика в отдельности в работу группы и всей группы в целом;
- признание и поощрение наиболее успешных в работе групп (49).

Таким образом, мы видим, что «технологический» процесс обучения в сотрудничестве с использованием структурированной работы в малых группах имеет свои чётко фиксированные и обозначенные критерии и правила.

4.2. Организация учебного пространства в классе

Одним из важных факторов для успешного использования данной технологии в инклюзивном классе является вопрос организации физического пространства класса.

Он отнюдь не случаен, поскольку именно от того, как организовано учебное пространство в классе, будет во многом зависеть, сможет ли ученик с особыми потребностями реально включиться в процесс обучения, или его пребывание в классе будет всего лишь одним из вариантов процесса «географического» перемещения из пространства специального обучения в пространство общей школы.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОСТРАНСТВА В КЛАССЕ

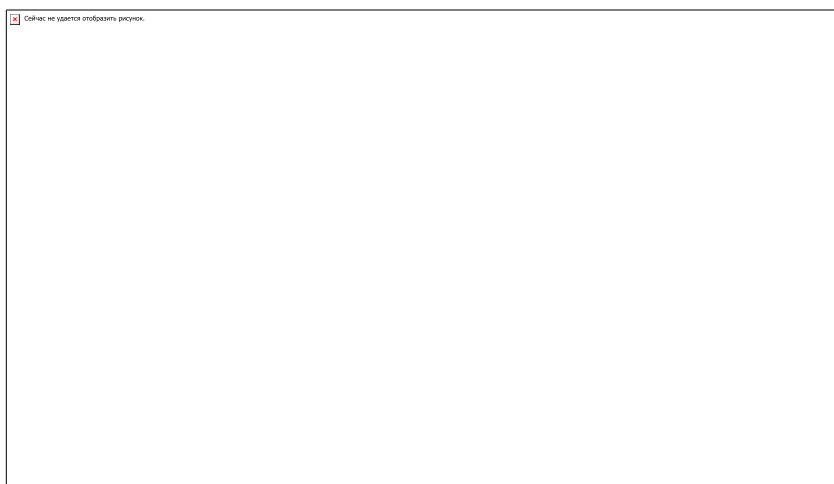


Рис. 4.1. Традиционный способ при классно-урочной системе обучения

Недостатки подобного расположения учебных мест:

- сконцентрированность на учителе, что сокращает возможности обучения через дискуссию и диалог со сверстниками;
- обучение в таких условиях становится для учеников пассивным восприятием учебного материала – ученики становятся скорее пассивными получателями «знаний», нежели активными участниками образовательного процесса;
- активизации и вовлечения учеников в процесс обучения не происходит;
- трудно соответствовать индивидуальным потребностям обучения;
- ученики с особыми потребностями могут чувствовать себя изолированными, сидя впереди, всё время под пристальным взглядом учителя, и не имея возможности общаться со своими товарищами;
- социальные барьеры не снижаются, а наоборот, нарастают и становятся всё более выраженными.

Значимым становится тот факт, что данный способ организации учебного пространства не обеспечивает для детей с особыми образовательными потребностями необходимую вовлечённость в процесс обучения.

При такой модели ребёнок может взаимодействовать только с детьми, сидящими рядом с ним. Между тем у детей во время обучения обязательно должна быть возможность более разнообразно взаимодействовать друг с другом на уроке, для того чтобы это обучение было эффективным для всех учеников класса. Наиболее эффективным в инклюзивном обучении считается формирование смешанных групп учащихся.

Этот подход означает, что ученики, имеющие разные способности, для работы на уроке объединяются в одну смешанную группу.

В таких неоднородных по составу группах дети с разным происхождением, интересами

и способностями могут активно взаимодействовать на уроке и учиться друг у друга. И поскольку при таком расположении дети могут активно взаимодействовать, можно использовать различные, центрированные на ребёнке методы и подходы к обучению, такие как обучение сверстниками друг друга, совместная работа в группе. При этом дети могут также выполнять индивидуальные задания.

Преимущество этого способа организации учебного пространства для учителя состоит в том, что меняется его роль, и он в бóльшей мере начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, центрированных на учителе.

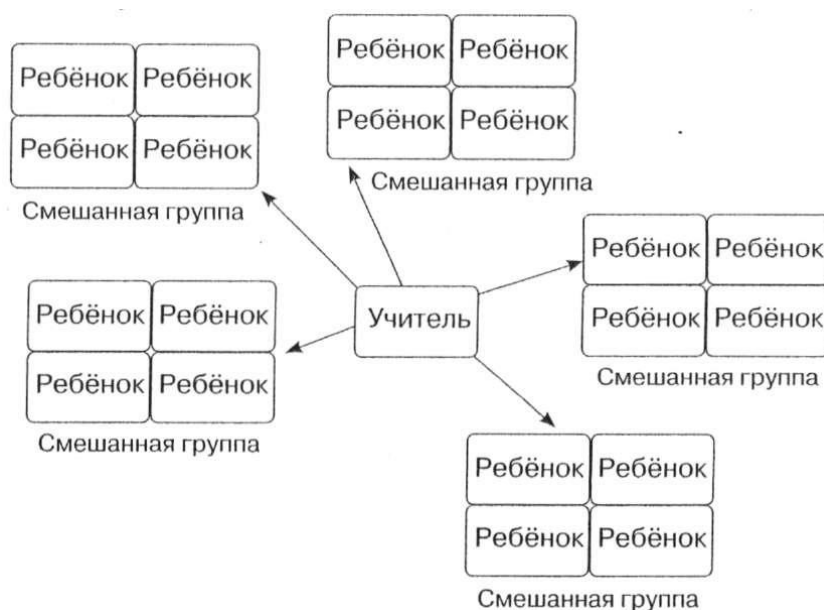


Рис. 4.2. Формирование смешанных групп учащихся

Учитель может также осуществлять учебный процесс в любой части класса и с лёгкостью подходить к детям, если нужно оказать кому-то из них индивидуальную помощь.

Необходимо иметь в виду, **что долговременными целями инклюзивного обучения не следует считать исключительно цели совершенствования академических навыков учащегося с особыми образовательными потребностями.**

Не менее важно видеть среди них цели по развитию навыков социального взаимодействия, навыков независимой жизни и, возможно, навыков, связанных с дальнейшим профессиональным выбором учащегося.

И таких долговременных целей не должно быть слишком много, на каждый учебный год определяется не более трёх самых важных долговременных целей.

Для того чтобы определить, каким образом следует достичь выполнения долговременных целей, необходимо *сформулировать задачи по их достижению, а также определить стратегии их достижения в условиях инклюзивного обучения* – это очень важно!

Например: для задачи, связанной с формированием навыков чтения, индикатором достижения может быть указание на то, сколько правильно прочитанных слов из 10 предложенных, или правильно названных букв алфавита будет считаться положительным результатом. И эти индикаторы должны быть сугубо индивидуальными; в их определении не следует стремиться к унифицированным показателям общих стандартов (**а специальных образовательных стандартов в РМ пока к 2011 году не разработано**).

Очевидно, что работа по инклюзивному обучению в существующих в настоящее время реалиях развития Молдовы будет носить отчётливо экспериментальный характер, поскольку обучение ребёнка с особыми образовательными потребностями в условиях общего образования по такой сугубо индивидуализированной программе не является до настоящего времени законодательно закреплённым механизмом.

Это влечёт за собой противоречие в том, что касается существующей процедуры оценки результатов обучения, выполнения образовательных стандартов и т.д.

Но следует признать, что наличие такой проработанной программы в любом случае придаст процессу обучения учащегося с особыми потребностями в инклюзивных условиях чёткий и рациональный характер, при котором можно формулировать конкретные цели, определять стратегии их достижения и отслеживать результаты – всё то, что является необходимыми компонентами любой педагогической технологии.

4.3. Индивидуальная программа обучения

Индивидуальный учебный план – важная составляющая реализации инклюзии в образовании. Типовая структура и Руководство по внедрению (утвержденный Приказом Министра образования № 952 от 06.12.2011 г.) представляет собой документ рекомендательного характера, который служит основным инструментом в проектировании и осуществлении образовательной деятельности с ребенком с ООП.

Согласно вышеуказанному документу Индивидуальный учебный план является составной частью пакета документов базисного Учебного плана, обеспечивающих организацию и развитие инклюзивного образования в учреждениях общего начального и среднего образования. ИУП способствует качественной инклюзии ребенка в общий образовательный процесс, обеспечивает психофизиологическое развитие ребенка, в зависимости от его потенциала.

Индивидуальный учебный план – это инструмент для качественной и успешной организации и координации образовательного процесса для ребенка с особыми образовательными потребностями. ИУП периодически пересматривается/обновляется (как правило, один раз в семестр). В ходе пересмотра могут быть изменены/обновлены определенные разделы ИУП - в зависимости от результатов комплексной оценки ученика.

ИУП является документом по структурному и индивидуальному планированию определенных конкретных задач обучения и адаптации требований куррикулума к уровню развития ребенка с ООП. Индивидуальный учебный план должен быть планом преподавания – обучения, в котором содержится указание на то, что, когда и как нужно преподавать ребенку с ООП, в какие моменты делаются дополнительные объяснения, направленные на понимание учебного материала и формирование соответствующих навыков. Наряду с этим в плане предусмотрены дополнительные или дифференцированные действия по отношению к детям с ООП (помимо действий, предусмотренных для всех детей). *Какую информацию должен отражать ИУП?*

Индивидуальный учебный план содержит 16 базовых компонентов, которые включают следующую информацию:

- Общие данные об ученике
- Сильные стороны ученика и нужды, предусмотренные в заключении Службы психопедагогического сопровождения
- Медицинские указания/рекомендации
- Данные о результатах оценок (доцимологические, психологические, медицинские и др.)
- Особые характеристики ученика
- Текущая успеваемость ученика с ОПШ в определенной области учебного плана или школьной дисциплины (в случае необходимости - в адаптированном или измененном учебном плане)
- Задачи обучения для ученика, определенные в соответствии с его потенциалом.
- Адаптация учебного плана и образовательной среды
- Механизмы поддержки или услуги, которые помогут ученику освоить учебный план и достичь развития образовательных умений
- Стратегии оценки, позволяющие установить/определить достижения и прогресс ученика
- Периодическое обновление результатов и рекомендаций (с указанием даты)
- Информация о мониторинге прогресса в развитии ребенка
- Деятельность по подготовке перехода (в зависимости от нужд)

Каковы этапы разработки и внедрения ИУП?

Согласно данному руководству процесс разработки и внедрения ИУП состоит из шести этапов:

- I. Первичная/начальная оценка ребенка.
- II. Комплексная многопрофильная оценка развития ребенка.

- III. Создание команды по разработке ИУП и распределение задач
- IV. Разработка ИУП.
- V. Реализация ИУП.
- VI. Мониторинг, пересмотр и обновление ИУП.

В соответствии с положениями ЮНЕСКО (1995 г.) предусматриваются следующие состояния развития ребенка с ООП:

- ◆ эмоциональные и поведенческие расстройства;
- ◆ расстройства речи;
- ◆ трудности в обучении;
- ◆ задержка/ограничение возможностей умственного/интеллектуального развития /серьезные трудности в обучении;
- ◆ физические/нейромоторные нарушения;
- ◆ нарушения зрения;
- ◆ нарушения слуха.
- ◆ дети, которые растут в неблагоприятной среде;
- ◆ дети, принадлежащие к группам этнических меньшинств;
- ◆ дети улицы;
- ◆ дети, больные СПИДом;
- ◆ дети с девиантным поведением;
- ◆ Одарённые дети.

Функции ИУП

- Выявление потребностей обучения и развития ребенка;
- Регламентирование образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями, обеспечение им равного доступа к образованию в общеобразовательных учреждениях;
- Определение образовательных целей и задач, а также задач в плане реабилитации развития ребенка (краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных);
- Определение вместе с детьми, семьей, специалистами областей индивидуализированного сопровождения;
- Установление взаимосвязи между всеми специалистами/лицами, помогающими детям в процессе инклюзивного образования;
- Распределение обязанностей в соответствии с имеющимися ресурсами (человеческими, материальными и временными), в том числе для детей, родителей;
- Мониторинг, оценка и повторная оценка процесса психопедагогического сопровождения, предоставляемого ребенку.

Информация, которую должен содержать ИУП

- Сильные стороны и потребности ученика, в том числе оговоренные в заключениях Службы психологопедагогического сопровождения;
- Медицинские предписания/рекомендации;
- Данные о результатах оценок (психологические, медицинские, другие);
- Особые характеристики ученика;
- Знания, которыми владеет ученик в настоящее время по какому-либо школьному предмету или области куррикулума, в случае необходимости адаптированного/ измененного куррикулума;
- Конечные цели для ученика, определенные в соответствии с его потенциалом;
- Адаптирование учебного плана и среды;
- Механизмы поддержки или услуги, которые могут помочь учащемуся освоить учебный план и продемонстрировать развитие образовательных навыков;
- Стратегии оценки, которые позволяют констатировать/оценивать/стимулировать успехи ученика;
- Периодическая актуализация, с указанием даты, результатов и рекомендаций;
- Сведения о мониторинге прогресса в развитии ребенка;
- Деятельность по подготовке к переводу, в зависимости от потребности.

ПЛАН

Решение о порядке прохождения куррикулума (тип куррикулума)

Решение о порядке прохождения куррикулума (тип куррикулума) по каждому учебному предмету принимается с учетом результатов комплексной многопрофильной оценки ученика по линии САП, а также собранной информации на первом этапе процесса ИУП. Путем адаптации куррикулума по школьным предметам осуществляется согласование общего куррикулума с возможностями ребенка/ученика с особыми образовательными потребностями с точки зрения конечных целей процесса его школьной и социальной интеграции/включения.

Адаптирование куррикулума призвано наметить проект педагогических стратегий, стратегий оценивания, человеческих ресурсов и/или персонального оборудования, которое необходимо учащемуся для обучения.

Каждый компонент куррикулума может быть адаптирован путем:

1. Удаления (исключения) некоторых компетенций, содержаний (единиц содержания), которые дети с ООП усваивают с трудом или вообще не усваивают. Такой же подход может применяться и в отношении учебного плана, из которого могут быть исключены некоторые школьные дисциплины, которые ученики не могут освоить.

2. Объединения на уровне куррикулума или учебного плана, иначе говоря интегрирования двух или более дисциплин, либо в рамках одной дисциплины (компетенции, содержания). Интеграция дисциплин может быть частичной, с отбором указанных тем. Сочетание может осуществляться как на уровне компетенций, так и на уровне учебного материала, близких или родственных тем.

3. Расширения, под которым понимается применение вспомогательных приемов усвоения материала, с использованием альтернативного языка общения (для детей с сенсорными ограничениями возможностей). Расширение не предполагает информирования большего количества компетенций, чем указанные в базовом куррикулуме, ни повышенного объема содержаний (темы, произведения, лингвистический материал и др.). Предполагается, что могут быть осуществлены дополнительные виды деятельности по ознакомлению, практическому усвоению, консолидации материала.

4. Диверсификации технологий обучения. При адаптации куррикулума педагогический состав по соответствующему предмету тщательно будет отбирать и использовать педагогические стратегии (методы, процедуры, приемы и др.), которые будут помогать ученикам с ООП в учебном процессе. Модифицированный куррикулум (МК) предусматривает отбор определенных содержаний из общего куррикулума по школьной дисциплине, который предназначен для детей без особых образовательных потребностей; содержаний, которые, как считается, могут быть освоены детьми с особыми образовательными потребностями, и отказ от содержаний с высокой степенью сложности.

Модифицированный куррикулум предполагает изменение конечных целей образования/ субкомпетенций, установленных в общем куррикулуме для соответствующего года обучения по школьному предмету, в зависимости от потенциала развития и учебных потребностей ученика. Эти изменения могут отражать знания и умения, указанные в общем куррикулуме на другой год обучения. Могут предусматриваться также увеличение или уменьшение количества или сложности конечных целей, предусмотренных на соответствующий год обучения. Модифицированный куррикулум реализуется посредством повышения доступности и диверсификации компонентов общего куррикулума – для детей с особыми образовательными потребностями создаются условия для выполнения различной индивидуальной работы, компенсационной, терапевтической деятельности, предусматривающей их рекуперацию и участие в работе, осуществляемой в рамках обычного образования.

В случае адаптированного/модифицированного куррикулума важно использование таких методов и инструментов оценивания, которые обеспечивают выявление прогресса, достигнутого ребенком, как с точки зрения усвоения новых знаний, так и всего прогресса в

психологическом процессе познания и применяемых практических компонентов. Адаптирование куррикулума в соответствии с индивидуальными особенностями и потенциалом может относиться к различным варьирующимся уровням, начиная от низесреднего и с отставаниями до вышесреднего и особо одаренных детей. По усмотрению преподавателя дифференцирование практики обучения ученика может касаться: содержания; методов преподавания-обучения; психосоциальной классной среды; стандартов достижений и др.

Ученик с ООП может изучать одни дисциплины на основе общего куррикулума, а другие согласно адаптированному или модифицированному куррикулуму.

Определение вида адаптивования

Под адаптированием понимается установление педагогических стратегий, стратегий оценки, человеческих ресурсов или персонального оборудования, которые будут помогать ученику пройти установленный учебный курс. Адаптирование, изложенное в ИУП, должно правильно толковать стратегии и действия по поддержке, которые отличаются от предоставляемых другим ученикам класса в процессе обучения и которые могут быть использованы в организации и осуществлении процесса образования по всем учебным дисциплинам.

Адаптирование среды включает изменения или меры поддержки учащегося в физической среде класса или учреждения. Психопедагогическое адпатирование включает изменения, внесенные в педагогические стратегии, соответствующие общему куррикулуму, для облегчения процесса обучения для ученика и обеспечения прогресса в его развитии.

Адаптирование в области оценки

Адаптирование в области оценки относится к изменению методов/средств оценки, чтобы позволить ученику продемонстрировать приобретенные знания.

В таблице 3 приведены примеры адаптивования среды в области оценки.

Адаптирование среды	Психопедагогическое адаптирование	Адаптирования в области оценки
<ul style="list-style-type: none"> • Другие области деятельности • Стратегическое позиционирование места ребенка в классной комнате и за партой • Близость 	<ul style="list-style-type: none"> • Опекa со стороны одноклассников • Партнерство • Вспомогательные и замещающие системы общения • Вспомогательные технологии 	<ul style="list-style-type: none"> • Дополнительное время • Транскрипция слово в слово • Устные ответы • Записи на звуконоситель • Разнообразная и стимулирующая обстановка • Более частые паузы • Функциональная аппаратура

<p>педагогического персонала</p> <ul style="list-style-type: none"> • Снижение/увеличение визуальных или слуховых стимуляторов (уточнить) • Исключение материалов, которые отвлекают внимание • Спокойная окружающая среда (исключение/уменьшение шумов) • Использование наушников для прослушивания • Специальное освещение • Адаптированное оборудование 	<ul style="list-style-type: none"> • Графические схемы • Помощь в распоряжении временем • Концептуальное древо • Более частые паузы • Конкретный материал • Материал для манипуляций • Указатели жестов • Визуальные точки для ориентира • Более крупный шрифт • Алгоритмы/шаги для повторения • Упрощенный формат, формат с указанием мест для написания • Цветные ориентиры • Переложение изучаемого материала • Записанные тексты 	<p>или адаптированное оборудование</p> <ul style="list-style-type: none"> • Напоминание условий задания • Системы вспомогательного и замещающего общения • <p>Вспомогательные технологии</p> <ul style="list-style-type: none"> • Стимулирующие и наводящие педагогические материалы • Более крупный шрифт • Изображенные разноцветные знаки • Упрощенный формат, формат с указанием места для написания • Информационные возможности • Уменьшение количества заданий, используемых для оценки одного концепта или одной компетенции
--	--	--

4.4. Компетентностный подход и инклюзивное образование

Компетентностный подход – один из факторов развития инклюзивного образования

Основным концептуальным положением обновлённого Куррикулума в Молдове является формирование **системы школьных (образовательных) компетенций**. Школьные компетенции обусловлены личностно-деятельностным подходом к преподаванию, поскольку относятся непосредственно к личности учащегося и реализуются, а также проверяются и контролируются в процессе выполнения им целостного комплекса учебных действий.

Термин **компетенция** (от латин. *competentia*) буквально означает «круг вопросов, явлений», в которых кто-либо хорошо осведомлён, владеет знаниями и умениями, обладает авторитетностью и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Понятие «компетенция» включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов

деятельности), которые заданы к определенному кругу предметов и процессов и необходимы для продуктивной деятельности по отношению к ним.

В дидактике под **школьной компетенцией** понимается совокупность (интегрированная система) знаний, умений и навыков, ценностных отношений, которые приобретены учащимся в ходе обучения и могут быть востребованы и реализованы в специфических условиях, адаптированных к возрасту ученика и его интеллектуальным способностям.

Компетентностный подход тесным образом связан с задачами внедрения инклюзивного образования, поскольку может стать одним из факторов развития этого процесса. Почему это так?

Компетентностный подход в образовании предполагает, что смысл образования заключается не в увеличении объёма информированности в различных предметных областях, а в развитии у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и социальный опыт учащихся. А смысл организации инклюзивного образовательного процесса на основе компетентностного подхода **в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения** познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. Этот подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребованные в жизни и последующем профессиональном образовании выпускников школы.

При таком подходе цели инклюзивного образования и цели применения компетентностного подхода полностью совпадают, поскольку именно задачи социального развития, сочетания интеллектуально-информационной и «навыковой» составляющих образования лежат в основе тех педагогических технологий, которые характеризуют образовательный процесс в инклюзивной школе.

Формирование ключевых компетенций в инклюзивном обучении

С позиций компетентностного подхода результатом образования должно стать формирование **ключевых компетентностей** – таких универсальных умений, которые помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни и достигать поставленных целей.

Существенные признаки ключевых компетенций в инклюзивной школе:

- Ключевые компетенции – это универсальные средства, инструменты (способы, методы, приёмы) достижения школьником значимых для него целей.

- Ключевыми компетенциями в той или иной степени должен овладеть каждый член общества.
- Ключевые компетенции позволяют достигать результата в неопределённых, проблемных ситуациях. Они позволяют также самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, то есть справляться с ситуациями, для разрешения которых нет полного комплекта наработанных средств.
- Определение и отбор ключевых компетенций определяется основными потребителями образовательных результатов и зависят от того, какие способности и качества являются ценными в данное время, в данном обществе, для каждой категории школьников (45).

Ключевыми компетенциями в инклюзивном образовании могут быть следующие:

Ценностно-смысловые, т.е. формирование ценностных ориентиров ученика, его способности видеть и понимать окружающий мир, умения принимать решения, осознавать смысл своих действий. От этой компетенции зависит программа жизнедеятельности ребенка. Для ученика с особенностями психофизического развития представляется целесообразным индивидуальный образовательный маршрут. Он зависит от многих составляющих, в том числе от характера имеющегося нарушения, ближайшего социального окружения. Учитель помогает семье и ребенку определить ценностные ориентиры, целевые установки, реалистические перспективы. Правильные ожидания облегчают жизнь детей и родителей. Их усилия будут направлены по реалистическому пути. А главное, не будет упущено время на формирование тех психических новообразований, которые имеют в данный момент сензитивный, наиболее благоприятный период для своего развития.

Социально-трудовая компетентность означает владение знанием и опытом, позволяющими быть гражданином (знать свои права и исполнять обязанности), быть подготовленным в социально-трудовой сфере, знать и уметь пользоваться правилами участника труда, потребителя, покупателя, клиента, пациента, быть сведущим в сфере семейных отношений и обязанностей, в сфере профессионального самоопределения и трудового законодательства. Ученик овладевает знаниями, необходимыми для жизни, а также трудовыми умениями и функциональной грамотностью. Эти задачи ставятся в процессе изучения всех предметов, а не отдельных, избранных.

Содержание образовательных предметов формирует практические знания и способы деятельности, необходимые для самостоятельной жизнедеятельности.

Коммуникативные компетенции предусматривают формирование умений как устного, так и письменного общения, включают 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.) Ученик должен уметь написать письмо,

объявление, записку, доверенность, расписку, заявление, задать вопрос, заполнить анкету, денежный перевод. На уроках вводятся реальные ситуации, объекты коммуникации, чтобы ученик умел пользоваться языком.

В учебно-познавательную и информационную компетентность входят знания и умения организации, планирования, осуществления, рефлексии учебно-познавательной деятельности, умения пользоваться компьютером, магнитофоном, телевизором, телефоном, аудиовидеозаписями. Ученик умеет добывать знания, может отличить факты от домыслов, он умеет учиться, у него сформированы необходимые обще-учебные умения и навыки.

Социально-личностная компетентность обеспечивает физическое и духовное саморазвитие. Ученик овладевает способами деятельности, позволяющими развивать необходимые современному человеку личностные качества. Он соблюдает правила гигиены, заботится о своем здоровье, соблюдает правила здорового образа жизни, обладает половой грамотностью, экологической культурой, соблюдает правила поведения в социуме, знает и соблюдает правила безопасной жизнедеятельности.

Компетентностный подход в инклюзивном обучении означает, что предметом изучения является реальная действительность. Ученики погружаются в мир реальных отношений, в результате чего у них формируются обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции.

В инклюзивном образовании изучение реальных объектов актуализирует чувственный образ, помогает осмыслению происходящего, пониманию причин и зависимостей между явлениями и следствием.

Для внедрения компетентностного подхода в процесс инклюзивного обучения потребуется оценка каждого конкретного учебного предмета, его возможностей для формирования у школьников определенных компетенций, прежде всего ключевых. На их основе определяются объекты реальной действительности, которые становятся предметом изучения. Определяются общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности, которые будут формироваться у школьников. Общие умения включают умения организовать, планировать, осуществлять и анализировать свою деятельность. Формируемые компетенции имеют комплексный характер, так как только в совокупности решается проблема компетентностного подхода.

Задания для самопроверки:

1. Ответьте устно на вопросы:

1. Какими педагогическими технологиями можно воспользоваться для того, чтобы инклюзивное образование в Молдове стало «технологичной» педагогической практикой, а не только набором догадок, предположений и интуитивных действий педагога,

решившегося воплотить в жизнь концепцию образовательной инклюзии и одиноко стоящего перед вызовами инклюзивной практики обучения?

2. Чем определяется отбор ключевых компетенций в области инклюзивного образования?
3. Согласны ли вы с мнением о том, что классно-урочная система не может обеспечить решение задач инклюзивного образования? Если да, то назовите проблемы с которыми вы можете столкнуться в процессе реализации концепции инклюзивного обучения в вашей школе?
4. В чем смысл организации инклюзивного образовательного процесса на основе компетентностного подхода?
5. Какие направления деятельности вашей школы будут пересмотрены с позиций компетентностного подхода как одного из факторов успешного внедрения инклюзивного обучения?
6. Какие техники необходимо усвоить педагогическому коллективу для организации учебного сотрудничества?

2. Допишите правильный ответ:

Использование педагогических технологий в инклюзивном образовании предполагает...

Технологичность в инклюзивном обучении отличают следующие положительные черты...

Центрированность на ребенке – важнейшая черта современных технологий в области инклюзивного образования, что означает...

Сотрудничество в процессе обучения предполагает ...

Преимущества технологии сотрудничества для обучения детей с особыми образовательными потребностями в том, что ...

Одним из основных способов реализации технологии сотрудничества является работа в малых группах, которую характеризует ...

Недостаток традиционного способа организации учебного пространства в классе при классно-урочной системе состоит в ...

Формирование смешанных групп учащихся в инклюзивном классе направлено на...

Индивидуальная программа обучения является одной из самых важных ... , но это не означает, что все, что изучает ребенок в школе ...

Составление индивидуальной программы обучения основывается на ...

Ожидания родителей от учебы ребенка помогают прояснить следующие вопросы ...

Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии ...

Ключевые компетенции для детей с отклонениями в развитии – это ...

Тема 5.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ С УЧЕТОМ ТИПА ОТКЛОНЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Компетентность

- Знание особенностей типов отклонений учащихся, специфики их психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе;
- Умение создать в массовой школе образовательно-воспитательное пространство, минимизирующее трудности детей с особыми нуждами в освоении школьного Куррикулума, их адаптации к обществу;
- Учитывать особенности типов отклонений учащихся в руководстве педагогическим процессом;
- Использовать современные технологии в обучении детей с особыми образовательными потребностями, учитывая при этом тип их отклонения в развитии

План:

- 5.1. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе
- 5.2. Эффективные методы работы педагогов массовой школы с детьми, имеющими отклонения в развитии
- 5.3. Реализация индивидуального подхода в процессе инклюзивного обучения
- 5.4. Своеобразие преподнесения нового материала детям с отклонениями в развитии
- 5.5. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии
- 5.6. Обучение слабослышащих детей в массовой школе
- 5.7. Обучение детей со зрительными нарушениями в общеобразовательной школе
- 5.8. Инклюзивное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью
- 5.9. Инклюзия детей с физическими недостатками
- 5.10. Инклюзивное обучение детей с отклонениями в поведении (девиантное поведение)

5.1. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе

Специфические особенности организации обучения детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе

Коррекционно-развивающий учебно-воспитательный процесс строится в соответствии со следующими основными положениями: это

- необходимость пребывания ребенка с трудностями в обучении в комфортном психологическом климате;

- коррекционная направленность всех учебных предметов, включающих наряду с общеобразовательными задачами, задачи активизации познавательной деятельности, формирование общеинтеллектуальных умений и навыков, нормализацию учебной деятельности, развитие устной и письменной речи, формирование учебной мотивации, навыков самоконтроля и самооценки;
- комплексное воздействие на ребёнка с целью преодоления негативных тенденций развития, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях при тесном взаимодействии учителя, психолога, дефектолога, логопеда, социального педагога (Н.Г. Морозова, Г.Ф. Кумарина, Н.Г. Лусканова, С.Г. Шевченко).

По данным Т.В. Егоровой, Н. Г. Лускановой, А. Л. Сиротюк и др., абсолютное большинство детей «группы риска» характеризует повышенная утомляемость, быстрая истощаемость центральной нервной системы, склонность к патологическому реагированию на чрезмерные нагрузки.

У подавляющего большинства детей со специальными образовательными потребностями в силу указанных обстоятельств регистрируется неблагоприятная динамика работоспособности в течение учебного дня, учебной недели и учебного года. Заметно обнаруживает себя нарастание признаков неблагополучия в состоянии здоровья (увеличивается количество жалоб на усталость, головную боль, плохой аппетит, нарушение сна и т. д.).

Исходя из этого, при разработке комплекса коррекционно-педагогических мероприятий в этом направлении, нами определены основные формы обучения детей с проблемами в развитии:

- индивидуальное обучение (в отдельном помещении, с педагогом);
- частично индивидуальное обучение (по основным предметам индивидуально, по остальным – со всеми в классе);
- дополнительные занятия по отдельным предметам (во внеурочное время).
- групповая форма обучения (в классе, в подгруппе);
- возможность дополнительного выходного дня в середине недели (при рекомендованном специалистами щадящем учебном режиме);
- обучение по индивидуальному учебному плану.

Каждый вариант рассматривается индивидуально на заседании САП, по школе издаётся приказ об изменении формы обучения.

Наряду с этим, педагоги должны учитывать крайнюю неравномерность самого процесса развития детей с отклонениями в развитии. Сложность заключается в том, что педагоги ограничены в действиях жесткими требованиями образовательного стандарта, временными

рамками изучения программного материала и т.д. То есть возникает необходимость создания гибкой образовательной системы и разработки комплексных мероприятий, направленных как на коррекцию недостатков в развитии детей, так и на создание условий, максимально реализующих потенциальные возможности каждого ребенка.

Поэтому в работе с этими детьми требуется дифференцированный подход, который заключается в создании адекватной системы педагогических требований, соответствующих возможностям того или иного ребенка. (В.А. Крутецкий, Л.М. Фридман, К.Н. Волков, Е.А. Ямбург).

5.2. Эффективные методы работы педагогов массовой школы с детьми, имеющими отклонения в развитии

Коррекционно-развивающая работа с детьми с отклоняющимся развитием в системе общеобразовательной школы включает специальные психолого-педагогические направления, формы и методы.

Индивидуально-дифференцированный подход в процессе обучения требует особой организации урока.

С целью оптимизации процесса обучения рекомендуется использовать наиболее эффективные методы обучения детей с нарушениями развития:

- адекватный темп подачи материала, демонстрация, наглядный показ этапов работы, способов действия;
- использование на уроках (занятиях) дидактических развивающих игр и упражнений, занимательность;
- чередование форм и методов обучения (использование нестандартных приемов, эффекта неожиданности и т. д.);
- формирование навыков самостоятельной и совместной работы;
- гибкая система контроля знаний и их оценки;
- специальное обучение приемам умственной деятельности и учебной работы;
- использование проблемно-поисковых методов обучения;
- использование сокращенных заданий, направленных на усвоение ключевых понятий;
- использование альтернативных замещений письменных заданий (лепка, рисование, панорама и др.);
- четкое разъяснение заданий, часто повторяющееся;
- акцентирование внимания на задании, поэтапное разъяснение заданий;
- предоставление альтернативы объемным письменным заданиям (например, напишите несколько небольших сообщений; представьте устное сообщение по обозначенной теме);

- предоставление дополнительного времени для завершения задания;
- предоставление дополнительного времени для сдачи домашнего задания;
- использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;
- использование упражнений с пропущенными словами / предложениями;
- обеспечение школьника с ограниченными возможностями копией конспекта других учащихся или записями учителя;
- использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;
- акцентирование внимания на хороших оценках;
- разрешение переделать задание, с которым он не справился;
- оценка переделанных работ;
- использование системы оценок достижений учащихся (56).

Для формирования интереса к учебной деятельности целесообразно использовались методы Н.Г. Морозовой (1969):

- организация активного восприятия объекта изучения;
- четкое вычленение цели, объекта, акцент на главных свойствах, сравнение, схематизация и т.д.;
- организация самостоятельной деятельности учащихся;
- подача материала, которая побуждает к активному его сознанию и обобщению.
Понимание нового через уже известное.

При этом наиболее активизирующими факторами являются:

- использование новых и нетрадиционных форм обучения;
- чередование форм и методов обучения;
- проблемное обучение;
- обучение с компьютерной поддержкой;
- применение мультимедиа-систем;
- использование интерактивных компьютерных средств;
- взаимообучение (в парах, микрогруппах);
- тестирование знаний, умений;
- показ достижений обучаемых;
- создание ситуаций успеха;
- соревнование (с товарищами по классу, с самим собой).

Основными условиями формирования положительного отношения детей с особыми образовательными потребностями к учебной деятельности являются:

- создание положительной учебной мотивации посредством формирования учебных интересов;
- коррекция отклонений в системе межличностных отношений.

Учебно-коррекционная работа с детьми, имеющими нарушения развития, весьма обширна и разнообразна.

Наиболее общие принципы и правила этой работы сводятся к следующему: необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку в процессе его обучения и воспитания.

5.3. Реализация индивидуального подхода в процессе инклюзивного обучения

Индивидуальный подход к детям данной категории необходим для того, чтобы:

- а) более точно выявить структуру данного нарушения;
- б) установить хороший контакт и доброжелательные отношения с ребенком, что в дальнейшем будет способствовать более успешному проведению коррекционной работы.

В процессе обучения следует использовать те методы и приемы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей, развивать их речь и формировать необходимые навыки учебной деятельности (79).

Наиболее эффективными и часто используемыми методами и приемами являются:

- Использование игровых приемов на занятиях. Разнообразие видов деятельности, как групповых, так и индивидуальных, свободное перемещение детей во время занятий вызывает положительную реакцию и стимулирует их познавательную активность.
- Использование оценки работы ребенка на занятиях как стимулирующего фактора его познавательной активности. Педагог должен замечать и положительно оценивать любые достижения ребенка (даже если они незначительны). Это позволяет выработать у детей положительную мотивацию к учению.
- Создание ситуаций успеха для ребенка. Ситуация успеха формирует чувство удовлетворенности, уверенности в себе, высокую самооценку, укрепляет положительную мотивацию к учению.
- Предоставление учащимся права покинуть класс и уединиться в так называемом «безопасном месте», когда этого требуют обстоятельства.
- Разработка кодовой системы (слова), которое даст учащемуся понять, что его поведение является недопустимым на данный момент.
- Игнорирование незначительных поведенческих нарушений.
- Разработка мер вмешательства в случае недопустимого поведения, которое является непреднамеренным.

- Знания об изменениях в поведении, которые предупреждают о необходимости применения медикаментозных средств или указывают на переутомление учащегося с ограниченными возможностями.

Ситуация успеха формирует чувство удовлетворенности, уверенности в себе, высокую самооценку, укрепляет положительную мотивацию к учению.

Необходимо предотвращать наступление утомления, используя для этого разнообразные средства. Такими средствами могут быть: чередование умственной и практической деятельности, обязательные физкультминутки, сокращение занятия до 25-30 минут, своеобразие преподнесения нового материала, красочное оформление дидактического материала и средств наглядности.

5.4. Свообразие преподнесения нового материала детям с отклонениями в развитии

К своеобразию преподнесения нового материала относится то, что он расчленен и дается детям в строгой последовательности. Объемы заданий уменьшены. При отборе нового материала необходимо не допускать перегруженности детей излишней информацией, иначе дети будут испытывать трудности, которые приведут к снижению интереса к занятиям.

Своеобразие в оформлении наглядного материала проявляется в том, что предлагаемый детям в процессе обучения материал должен быть свободен от лишних, неиспользуемых непосредственно на данном уроке деталей.

Перегрузка, например, картинной иллюстрации различными персонажами и предметами, о которых педагог не намерен говорить, может привести к отрицательному эффекту – ребенок не усвоит самого необходимого.

Все лишнее целесообразно убирать и закрывать от взглядов детей. Демонстрация наглядного материала должна сопровождаться подробными словесными комментариями, которые должны облегчать объединение отдельных элементов материала в целостный образ. Необходимо привлекать внимание детей к существенным деталям изображения, которые иначе могут остаться вне поля зрения учеников.

В системе коррекционных мероприятий необходимо предусматривать проведение подготовительных (к усвоению того или иного раздела программы) занятий (пропедевтический период) и обеспечить обогащение детей знаниями об окружающем мире. Обогащение детей знаниями об окружающем мире служит одним из средств активизации познавательной деятельности детей и повышения уровня их общего развития.

Во время работы с детьми педагог должен проявлять особый педагогический такт, обеспечивать положительную эмоциональную поддержку детям, укреплять их веру в собственные силы. Необходимо обращать внимание на то, как работает ребенок: успевает ли за темпом всего класса, быстро ли устает, что дается ему труднее. В любых ситуациях

необходимо сохранять спокойный тон, доброжелательность. Ребенок должен быть уверен, что вы всегда в отношении его справедливы (81).

Коррекционный процесс предполагает последовательное прохождение ряда этапов, соответствующих закономерностям развития каждой психической функции в онтогенезе. Время перехода к новому этапу зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины нарушений.

В некоторых случаях возможна отрицательная динамика развития (например, после тяжелой болезни, длительного перерыва в занятиях ребенок утрачивает приобретенные навыки). В таком случае, как и на начальном этапе работы, необходимо еще раз вернуться к предшествующему хорошо освоенному этапу и повторно освоить не закрепившуюся деятельность.

Некоторые учащиеся с ограниченными возможностями нуждаются в изменении способов подачи информации или модификации учебного плана с целью более успешного усвоения общеобразовательной программы. Закон не дает определения терминам «изменение способов подачи информации» и «модификация», но существует некое соглашение о том, что следует понимать под этими определениями. В данном контексте под «изменением способов подачи информации» понимается предоставление учащимся с ограниченными возможностями особых условий по сравнению с их одноклассниками, в частности – изменение сроков сдачи, формы выполнения задания, его организации, способов представления результатов (82).

Модификацию можно определить, как некое изменение задания или теста, которое меняет стандартную процедуру его проведения, или изменение требований, предъявляемых к уровню знаний учащегося с ограниченными возможностями. **Примером модификации может служить частичное выполнение учащимся общеобразовательной программы.**

5.5. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии

Следует выделить основные этапы процесса психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития:

1. *Подготовительный этап* включает в себя следующие задачи:

- установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка;
- определение объема работы и последовательности процесса сопровождения;
- подготовка необходимой документации;
- составление графика (расписания) работы.

Психолог, устанавливая контакт со специалистами, обязательно должен объяснить цели психологического сопровождения ребенка.

2. *Во время* ориентировочного этапа:

- устанавливается контакт с родителями и родственниками ребенка;
 - устанавливается контакт с группой, которую посещает ребенок, а если это школа или детский сад, то с классным руководителем или воспитателями;
 - происходит ознакомление специалистов с результатами психологического обследования;
 - совместно обсуждаются с педагогами и другими специалистами особенности психического развития ребенка.
3. На *этапе планирования* происходит создание индивидуальной программы сопровождения ребенка и утверждение этой программы со специалистами.
4. *Этап реализации* индивидуальной программы включает в себя следующие задачи:
- Оказание необходимой помощи родителям ребенка, педагогам в создании условий, необходимых ребенку с нарушением в развитии для полноценного здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психических и физических возможностей.
 - Оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений, оптимизации воспитательного процесса.
 - Просвещение и консультирование педагогов, педагогов-дефектологов и других специалистов, работающих с ребенком.
 - Профилактику перегрузок учащихся. Коррекционная работа специалистов планируется с учетом суммарной нагрузки на учащегося;
 - Взаимодействие специалистов в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.
5. **На заключительном этапе** разбирается, насколько эффективно проведена работа, даются рекомендации по дальнейшей деятельности ребенка (профессиональное обучение, продолжение обучения в школе с профессиональной ориентацией и т.п.).

Таким образом, успех в организации психолого-педагогического сопровождения детей всецело зависит от гибкости администрации, от наличия единомышленников в коллективе, от уверенности педагогов в правильности выбранного направления и от продуманной системы психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса.

5.6. Обучение слабослышащих детей в массовой школе

Особенности инклюзивного обучения слабослышащих детей

Учителя массовой школы нередко встречаются с ребенком, который внешне ничем не отличается от других учеников: он сообразителен, понимает обращенную к нему речь, усваивает элементарный счет, правильно ведет себя в классе, но по непонятным на первый

взгляд причинам затрудняется в усвоении первоначальной грамоты, а овладев в результате огромных усилий учителя грамотой, в дальнейшем оказывается неуспевающим учеником. При объяснительном чтении он не может ответить на вопросы учителя. Постепенно такой ученик замыкается, становится забитым, плаксивым и производит впечатление ребенка, склонного к немотивированному упрямству, а подчас кажется и умственно отсталым. В первую очередь у такого ребенка необходимо проверить слух.

Существенно, что выявление патологии детского слуха затрудняется тем, что ребенок, как правило, не жалуется на тугоухость, а окружающие замечают ее тогда, когда время для эффективных мероприятий бывает упущено.

Даже незначительная степень понижения слуха может служить препятствием к усвоению чтения и письма в обычных условиях обучения.

Выявленное у ребенка снижение слуха должно быть компенсировано слухопротезированием; ребенок должен сидеть в классе за первой партой; он должен быть обеспечен педагогической помощью специалиста-сурдопедагога. Учитель и родители ребенка должны регулярно получать дополнительные консультации относительно особенностей обучения такого ребенка.

Важная задача школы – обеспечение слабослышащих детей техническими средствами обучения. Помимо средств слухопротезирования и звукоусиливающей аппаратуры процесс образования таких детей должен быть оснащен разнообразными техническими средствами, обеспечивающими передачу информации на зрительной основе. Это разнообразные средства статической и динамической проекции, видеотехника, лазерные диски, кодирующие изобразительные или звуковые сигналы.

Все большее место в процессе коммуникации таких детей занимают сегодня телекоммуникационные средства. Слабослышащие школьники широко пользуются видеотелефоном, пейджинговой связью. Особое место в жизни таких детей занимает компьютер, выступая как средство обучения, развития слуха, речи, навыков чтения с губ.

Для них компьютер в учебном процессе является не только и не столько средством оптимизации учебного процесса, сколько средством преодоления или уменьшения вторичных отклонений в развитии, средством компенсации утраченной или нарушенной слуховой функции (61).

Так, индивидуализированные компьютерные программы по различным темам и по разным учебным предметам, предлагаемые слабослышащим, позволяют им получать учебную информацию в более доступном для них оптическом, а не акустическом варианте, получать при необходимости своевременную специализированную помощь. Специальное построение компьютерных программ позволяет педагогу целенаправленно работать над развитием

мышления, речи, памяти, внимания и других психических процессов ребенка, нуждающихся в коррекции и развитии.

Главная цель образования и воспитания детей с нарушением слуха в массовой школе – это их интеграция в общество на основе расширения сфер и способов взаимодействия с окружающей средой через деятельность, формирование образованной, способной к культурной коммуникации, социально-ориентированной личности, стремящейся к овладению опытом нравственного поведения; личности, способной (по возможности) к профессиональному самоопределению и саморазвитию своих творческих способностей.

Направления в инклюзии слабослышащих школьников

Условно выделяются два направления в работе по инклюзии слабослышащих детей:

- 1) средствами учебно-воспитательной работы школы, семьи;
- 2) средствами различных социальных институтов.

Средствами инклюзии слабослышащих школьников в учебно-воспитательном процессе являются:

- совершенствование учебной работы школьников посредством включения нетрадиционных форм и технологий обучения (компьютерные технологии, интегрированные уроки, уроки-игры и другое);
- создание условий для развития личностных интересов и способностей через включение школьников в творческую деятельность на уроке (написание творческих письменных работ, работа с приборами, работа со словарями, с научно-познавательной литературой);
- создание условий для развития интересов и способностей через включение школьников в творческую деятельность в системе дополнительного образования;
- расширение социального опыта детей средствами учебных предметов и разнообразной внеурочной и внешкольной деятельностью (экскурсии, походы, встречи, смотры, конкурсы, предметные недели, общешкольные праздники т.д.);
- широкое использование на всех уроках и внеклассных занятиях наглядно-практической деятельности;
- приобщение школьников к трудовой практике, осмысление ее значимости, овладение общетрудовыми умениями и навыками;
- усиление роли психолого-педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе.

Деятельность, реализуемую в учебно-воспитательном процессе, условно можно поделить на блоки:

1 блок (коррекционно-компенсирующий)

- развитие слуха и речи во всех ее аспектах;
 - развитие психофизических процессов.
- 2 блок (социально-корректирующий)
- обучение языку, навыкам общения и коммуникации;
 - обучение социальным навыкам через обеспечение безопасности жизни, самореабилитацию, через социально-правовое образование;
 - система взаимодействия семьи и школы;
 - социально-психологические тренинги и мониторинг;
 - лечебно-профилактическая работа
- 3 блок (интегрированно-развивающий):
- спортивно-оздоровительная деятельность;
 - дополнительное образование;
 - профориентационная и предпрофильная подготовка;
 - внешкольные мероприятия (экскурсии, посещение культурных учреждений);
 - проведение общешкольных праздников, смотров, конкурсов выставок, концертов.

Другим направлением в работе по интеграции слабослышащих учащихся является *взаимодействие школы и различных социальных институтов.*

Задача инклюзивной – школы помочь преодолеть как можно больше проблем, возникающих у слабослышащих детей, при вхождении их в мир слышащих, привлечь внимание социума к школе. Этому должны способствовать разнообразные формы сотрудничества с учреждениями культуры, внешкольными учреждениями, с образовательными учреждениями города, с различными предприятиями и организациями, с научными, медицинскими, социальными учреждениями.

Исключительно важна разработка и реализация методов взаимодействия учителей и слабослышащих детей в соответствии с программами, определяющими траекторию их индивидуального личностного развития, отбор педагогических технологий и средств, адекватных целям и возможностям образовательного процесса. При этом важное значение имеет взаимообучение учащихся, с тем чтобы дети осознавали и собственную значимость в развитии другого ребенка, и значимость другого в собственном развитии.

Советы учителю, работающему со слабослышащим ребенком

1. Поддерживайте визуальный контакт, не закрывайте лицо учебником во время чтения, не разговаривайте в то время, когда вы повернуты к ученику спиной;
2. Источник света не должен находиться за спиной преподавателя, чтобы лицо оставалось освещенным;
3. Записывайте на доске номер страниц, темы уроков и значимые объявления;

4. Используйте как можно чаще наглядный материал;
5. Говорите ясно и громко;
6. Используйте простые слова и предложения, комбинированные с жестами и картинками, чтобы помочь ребенку осознать, что от него требуется;
7. Проверяйте, понял ли ребенок задание;
8. Поощряйте ребенка за каждый успех и попытку;
9. Организуйте совместную работу слабослышащего ребенка со здоровым;
10. Слушайте ребенка, проявляя терпение, даже если он выражается не ясно.

Презентационные стратегии в обучении:

- Используйте как можно больше способов представления материала;
- Передавайте информацию после того, как установлен зрительный контакт с ним. Сообщение должно быть ясным, логичным, соответствовать уровню развития ученика, должно быть записано на доске или в тетради;
- Подчеркните или выделите наиболее важное в тетради или на доске;
- Следуйте маленькими шагами от простого к сложному;
- Провоцируйте и стимулируйте ребенка задавать вопросы;
- Отдавайте предпочтение коротким объяснениям, нежели длинным и сложным;

Чтение:

- Сокращайте текст, который должен читать слабослышащий ребенок;
- Обращайтесь к словарю поддержки;

Письмо:

- Слабослышащий ребенок должен писать только после того, как прослушал задание внимательно и осознал его;

Математика:

- Используйте картинки, предметы для обучения математике;
- Выполняйте задания с ребенком пошагово;

Контрольные работы:

- Готовьте ребенка к контрольной работе заблаговременно;
- Создавайте аналогичные тесты, проверяйте их вместе с ребенком, указывая на слабые и сильные стороны выполненной работы;
- Убедитесь, что ребенок понял содержание работы;
- Давайте дополнительное время для выполнения работы;

Оформление класса, в котором обучается слабослышащий ученик

1. Ученик должен сидеть как можно ближе к учителю.
2. Место ученика должно находиться в самой спокойной части класса.

3. Шум в классе должен быть сведен к минимуму, дверь закрытой, столы накрытыми, полы застеленными.
4. Класс должен быть расположен вдалеке от источника шума.
5. Шумные и тихие виды деятельности следует чередовать, чтобы дать возможность ребенку отдохнуть.

Оценивание слабослышащих учащихся

- Оценивается содержание, а не способность общения;
- Если ребенок использует слуховой аппарат, проверьте его исправность, включен ли он и пригодность батареек;
- Говорите громко и ясно;
- Используйте простые слова и предложения, комбинированные с жестами или картинками, чтобы помочь ребенку понять, что от него требуется;
- Слабослышащие дети учатся лучше наблюдая, нежели слушая, поэтому в процессе оценивания используйте картинки, панно с буквами;
- Слабослышащий ребенок должен работать в паре со здоровым, который при необходимости может повторить задание, указания учителя;
- Слабослышащий ребенок должен внимательно слушать, что говорят другие дети, отвечая на вопросы. Если ребенок не успел расслышать, повторите ответы детей, соблюдая зрительный контакт.
- Постоянно проверяйте, понял ли ребенок задание;
- Избегайте оценивания в группе, так как слабослышащий ребенок не способен работать в коллективе, где говорят все и много;
- Если ребенок испытывает трудности в произношении, проявляйте терпение и выслушивайте всё, что он пытается сказать. Помогайте подобрать ему нужные слова, хвалите за каждую попытку и успех;
- При проверке контрольных работ подчеркивайте в первую очередь правильные ответы, а не ошибки;

5.7. Обучение детей со зрительными нарушениями в общеобразовательной школе

5.7.1. Особенности обучения детей, имеющих зрительные нарушения

Тема инклюзивного обучения слабовидящих детей весьма сложная и актуальная. Многие исследователи считают, что на первое место в работе с такими детьми в массовой школе следует поставить фактор психологической адаптации. От того, как слабовидящий ученик сможет адаптироваться в коллективе зрячих, зависит многое. Естественно, что в коллективе зрячих учащихся он будет первое время "белой вороной" и ограниченно физиологически человеком. Физиологическая ограниченность слабовидящего ученика

иногда дает ему преимущества перед зрячими, т. к. он легче и быстрее воспринимает информацию со слуха. И это преимущество слабовидящего ребенка надо использовать.

Значительное снижение зрения слабовидящих детей отрицательно сказывается на их познавательной деятельности, прежде всего на процессе восприятия, которое у них отличается большой замедленностью, узостью обзора, снижением точности. Формирующиеся у слабовидящих детей зрительные представления менее четки и ярки, чем у нормально видящих, а иногда искажены. У них нередко наблюдаются трудности в пространственной ориентировке. При зрительной работе такие дети быстро утомляются, что приводит к дальнейшему ухудшению зрения при отсутствии мероприятий по его охране и развитию. Зрительное утомление в свою очередь вызывает снижение умственной и физической работоспособности.

При обучении детей данной категории в массовой школе темп их работы отстает от темпа работы учащихся с нормальным зрением. Это приводит к неуспеваемости или успеваемости ниже их возможностей. Слабовидящие дети в таких условиях становятся раздражительными, проявляют негативизм, обособляются от коллектива, что может явиться одной из причин школьной дезадаптации (75).

И все-таки слабое зрение у них остается наряду со слуховым восприятием основным анализатором, как и у нормально видящих. В связи с этим обучение слабовидящих детей осуществляется в особых условиях, способствующих охране зрения, облегчающих зрительное восприятие и предотвращающих повышенную утомляемость.

Для слабовидящих детей необходимы учебники с крупным шрифтом, с четкими без излишней детализации рисунками, тетради с четкой разлиновкой, специальные средства наглядности.

Процесс формирования сенсорного опыта у слабовидящих детей, их познавательная деятельность, становление личности в целом имеют свои особенности, требующие применения специальных психолого-педагогических средств коррекции, лечебно-физкультурных мероприятий по исправлению недостатков физического развития. Правильно организованная система, содержание, методы и условия обучения и воспитания, предусматривающие развитие незрячих и слабовидящих детей, являются важным средством компенсации недостатков их развития.

Серьезной проблемой могут оказаться для слабовидящего ученика некоторые требования к оформлению письменных работ. Это особенно важно для учащихся выпускных классов общеобразовательной школы. Одной из основных форм обучения в них становятся лекции, и тем самым требования к их оформлению практически не могут быть выполнены слабовидящим учеником в полном объеме.

Значительно облегчает процесс интегрированного обучения применение слабовидящим учеником современных компьютерных технологий, адаптированных для слабовидящих. Их внедрение в учебный процесс существенно увеличивает объем прочитанного текста. Работая с компьютером, ученик может значительно увеличить продуктивность работы и уменьшить время, затрачиваемое на получение и обработку информации. Там где зрячий применяет зрение, слабовидящий ученик может применить компьютерные технологии, адаптированные для работы слабовидящего. В силу вполне понятных причин многие слабовидящие ученики не способны быстро и качественно выполнить задание, которое требует длительного использования зрения.

При активном внедрении компьютерных технологий в учебный процесс слабовидящего ученика эта проблема полностью не отпадает, но значительно облегчает его работу. Компьютер избавляет ученика от долгого и подчас малопродуктивного перелистывания страниц и конспектирования, что само по себе очень утомительно для глаз. Активное и творческое применение компьютерных технологий облегчает также процесс оформления письменных работ и решает часто встречающуюся проблему почерка. Слово "компьютер" сегодня все чаще ассоциируется со словом "Интернет". Если человек имеет доступ в Интернет, то он получает ключ к самой последней и точной информации. Доступ в Интернет может уменьшить число посещения слабовидящим учеником библиотеки и существенно преодолеть затруднения, возникающие при работе с печатными материалами. Интернет – это и библиотека, и друзья, и информация на любой вкус.

Условия необходимые для обучения слабовидящих детей в общеобразовательной школе

Обучение слабовидящих детей должно проходить в особых условиях, способствующих развитию осязания, охране и развитию остаточного зрения, облегчающих зрительное восприятие и предотвращающих переутомление.

Для обучения слабовидящих детей в общеобразовательной школе необходимы следующие условия:

- наличие специальных учебников, учебных пособий, рельефно-наглядных пособий;
- специальное тифлооборудование для организации учебного процесса (оптические приборы: лупы, линзы и телескопические средства – по рекомендации офтальмолога);
- специальная школьная мебель в соответствии с возрастными и физическими особенностями учащихся;
- применение назначенных офтальмологом средств коррекции зрения (очки, контактные линзы, лупы, телескопические очки);
- повышение норм освещенности в учебных помещениях, на рабочей поверхности парты и др.;

- устройства (приспособления), позволяющие регулировать естественное освещение;
- специальные одноместные парты, обеспечивающие правильную посадку при чтении, письме, рисовании, рассматривании иллюстраций; другая специальная школьная мебель, соответствующая возрастным и физическим особенностям слабовидящих;
- вспомогательное оборудование для учащихся;
- учебники с крупным шрифтом и иллюстрациями, разгруженными от мелких деталей и от резких контрастов;
- специальные учебные пособия, отвечающие требованиям охраны зрения (географические карты, схемы и т.п.);
- тетради с четкой разлиновкой;
- специальное тифлооборудование;
- аудио- и видеоаппаратура;
- компьютеры.

Учитывая, что зрение играет важную роль в ориентации ребенка в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности, для педагогики очень важно знать особенности нарушения зрения, так как это даст возможность понять, какие трудности могут возникать у детей при тех или иных глазных заболеваниях.

Для учителей инклюзивной школы также актуальным является вопрос о том, как происходит процесс личностного развития детей с нарушениями зрения, какие трудности в развитии их психики в условиях недостаточной развитости зрительного анализатора.

При всех глазных болезнях чаще всего поражается центральное зрение - острота зрения, в результате чего этим детям очень трудно рассматривать мелкие предметы, детали больших предметов, они неадекватно воспринимают форму и величину предметов, расстояние восприятия. Значительные трудности эти дети испытывают на уроках чтения и письма. Эти трудности описала Л.И. Плаксина в книге «Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах».

В зависимости от вида аномалии, происходят изменения размера и формы глазного яблока. При близорукости глазное яблоко увеличено в осевом направлении, при дальнозоркости размеры глазного яблока вдоль оси уменьшены. В случае астигматизма, вследствие деформации глазного яблока, на сетчатке глаза из-за неправильного преломления лучей появляется искаженное изображение предметов.

При отсутствии специальной коррекционной помощи, значительно усложняется овладение учащимися овладением орудийными, предметно-практическими действиями. Нарушение зрения определяет слабое развитие психомоторной сферы, запаздывает формирование целенаправленных предметно-игровых действий, появляются навязчивые стереотипные

движения: раскачивание головы, туловища, размахивание руками. Все это объясняется обеднением чувственного опыта ребенка, разрывом связи между ребенком и окружающей действительностью [А.И. Каплан, Н.С. Муратов].

У слабовидящих детей отмечается нарушение цветового зрения и это различие зависит от диагноза заболевания. При близорукости наблюдаются небольшие нарушения цветоразличения.

На формирование личностных качеств у детей имеющих зрительные нарушения большое влияние оказывает социально-психологический микроклимат в семье, школе, ближайшем окружении. По мнению А. Раку, микроклимат в обществе, где живет ребенок с недостаточным зрением, часто отличается излишним сочувственным отношением, созданием щадящего режима, ограничением деятельности и активности слабовидящего ребенка. Это ведет к тому, что у младших школьников появляется пассивность, инертность, зависимость, неверие в свои силы, осознание себя инвалидами. По этому поводу специалист в области работы с детьми с недостаточным зрением А. Г. Лиштвак считает, что следствием такой ситуации становятся неадекватная требовательность слабовидящего ребенка к обществу, школе, семье, иждивенческие настроения. Поэтому в статьях многих авторов проводится мысль о том, что все воспитательные мероприятия с такими детьми должны быть сосредоточены на раскрытии возможностей учащихся с нарушением зрения, на формирование у них активной жизненной позиции, предполагающей равное со здоровыми детьми участие в общественной жизни, полноценный труд, достаточно независимую жизнь. Слабовидящие дети с различными способами восприятия окружающей действительности в разной степени способны к эстетической оценке предметов окружающей действительности. В процессе обучения музыке, изобразительному искусству, графике, различным видам рукоделия, дети знакомятся с содержательными элементами эстетического (формой, ритмом, гармонией, симметрией, пластикой, цветосочетанием и др.), у них формируются эстетические потребности, эмоциональная отзывчивость, предрасположенность к восприятию эстетических и художественных ценностей.

Этой категории детей необходимы занятия физическим воспитанием, которое имеет чрезвычайно важное значение для улучшения состояния и коррекции их зрительного органа. Для некоторых детей, по рекомендации САП, необходимо проводить специальные коррекционные занятия по физическому воспитанию, лечебной физкультуре. Тифлопедагогика рекомендует строить процесс обучения таким образом, чтобы обеспечить большую двигательную активность учащихся в течении всего школьного дня, организуя гимнастику до занятий, физкультминутки, подвижные перемены, ежемесячные дни здоровья и спорта и др. Работники САП могут рекомендовать изменение нормативов в

куррикулуме по физическому воспитанию для слабовидящих детей, предложить программу работы со специфической коррекционной направленностью, рекомендовать для развития их двигательной активности использовать специальные виды тренажеров, звуковые мишени, звучащие мячи и т. п. Лечебно-консультативная помощь врачей офтальмологов при наличии показаний оказывается поликлиникой, в районе деятельности которой находится школа.

Плохое зрение оказывает влияние на понимание и осмысление детьми окружающего, они очень плохо видят высотные здания, птиц, деревья, мир насекомых и многое другое, плохо ориентируются в пространстве. Двигательная активность таких детей также ограничена, поэтому большинство из них страдает гиподинамией, нарушениями осанки, плоскостопием, снижением функциональной деятельности дыхания и сердечнососудистой системы. Подобная ситуация порождает серьезные психологические проблемы как у детей, так и у их родителей.

В методических материалах по инклюзивному обучению имеются рекомендации по материально-техническому обеспечению общеобразовательного учреждения для осуществления инклюзивного образования слабовидящих учащихся. Обобщённые материалы представлены в таблице 5.1.

Материально-техническое обеспечение общеобразовательного учреждения для осуществления инклюзивного образования слабовидящих учащихся.

Архитектурная среда	
Внеучебное пространство	Учебное пространство
<p>Для передвижения по коридору:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тактильная дорожка в коридоре (дорожка с шероховатой поверхностью на полу); - зрительные ориентиры для лестниц, коридоров (обозначения на стенах, перилах яркого, контрастного цвета: желтого или красного, размером 10 см); - тактильные ориентиры для лестниц, коридоров (обозначение на ощупь); - зрительные ориентиры на стенах и дверях; - звуковые ориентиры по сопровождению слабовидящего в здании (в начале и в конце 	<p>Для классного кабинета:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тактильные ориентиры на каждой парте (обозначение парты на ощупь); - стены учебных кабинетов должны быть окрашены в светлые пастельные тона, предпочтительно светло-зеленый, светло-желтый; - не допускается на окнах использование темных штор, освещение классного кабинета должно быть максимально доступным; - классная доска и учебные парты не

коридора, обозначение этажа).	должны иметь глянцевую поверхность.
Специальное оборудование	
<p>зрительные ориентиры на спортивном оборудовании;</p> <ul style="list-style-type: none"> - учебные парты, регулируемые по росту ребенка и по наклону столешницы; - указки с ярким наконечником; - различные увеличительные приборы (лупы настольные и для мобильного использования); - дополнительное освещение на рабочем месте ребенка (парта) и дополнительное освещение доски; - комната для психологической разгрузки, оборудованная мягкими модулями и ковром; 	

5.8. Инклюзивное обучение детей с интеллектуальной недостаточностью

Особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью

Как показывает первый опыт внедрения инклюзивного обучения в Молдове, совместное обучение сталкивается не только с трудностями в организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна, введения в штаты различных специалистов, переоборудование мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе в отказе воспитателей и педагогов от детей с интеллектуальной недостаточностью.

В исследованиях, посвященных изучению познавательной деятельности детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, выявлены значительные недостатки практических форм мышления (Л.С. Выготский, И.А. Грошенко, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия и др.)

Результаты исследования наглядных форм мышления у таких детей, проведенные Т. В. Егоровой, В.А. Лониной, Т.В. Розановой и др. показали, что дети названной категории в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться уже в условии практической задачи, в анализе пространственных отношений, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта, отношения между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера. У них отсутствует активный поиск решения поставленной задачи, отмечается равнодушие как к результатам своей деятельности, так и к процессу решения задачи, даже в тех случаях, когда последняя

представлена как игровая. У тех детей, кто пытается выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без анализа условий ее достижения.

Переход от выполнения заданий в наглядно-действенном плане к выполнению тех же заданий в наглядно-образном плане вызывает существенные трудности, как у здоровых детей, так и у детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако разрыв в успешности решения наглядно-образных заданий у них большой.

Это связано со следующими причинами:

1) существенным снижением возможности оперировать имеющимися образами, а также использовать в мыслительном плане опыт, полученный в действии;

2) отсутствием функции замещения у детей с интеллектуальной недостаточностью, из-за которой практическая операция не переносится в образный план.

У детей с недостатками интеллектуального развития имеется ограничение запаса знаний об окружающем, недостатки сформированности умственных операций и практических навыков, низкий уровень познавательной активности, бедность словарного запаса. Эти дети характеризуются неумением анализировать, недостатком восприятия, что ведет к несовершенству перцептивного анализа. Важную роль играет недоразвитие моторики, вследствие чего время двигательной реакции при решении практических задач детьми с интеллектуальной недостаточностью намного превышает затраченное время здоровыми дошкольниками. Кроме того, большинство исследователей отмечают, что недостатки выполнения заданий наглядно-действенного и наглядно-образного характера в дошкольном возрасте, во многом связаны с недостаточностью понимания инструкции. Преимущественным способом действий остается метод проб и ошибок или даже манипулятивные, хаотичные действия.

Но исследователи отмечают положительную возрастную динамику их интеллектуального развития, которая имеет место как у нормально развивающихся, так и у детей с общим интеллектуальным недоразвитием (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, К.К. Мамедов и др.). Это даёт основание планировать работу с такими детьми и рассчитывать на положительную динамику в продвижении их в интеллектуальном развитии.

Типичной особенностью для таких детей является неравномерность динамики интеллектуального развития, проявляющаяся в опережающем развитии того или иного параметра интеллектуальной деятельности в определенные возрастные периоды. Последствия этого проявляются в отставании формирования всех видов мышления.

При решении наглядных задач такие дети учитывают малое количество признаков объектов, часто допускают ошибки, связанные с трудностями пространственной ориентировки, их ответы и действия отличаются механистичностью и стереотипностью.

В развитии наглядно-образного мышления проявляются и некоторые половые различия. Так, девочки опережают в своем развитии мальчиков, как по показателям развития наглядно-действенного, так и наглядно-образного мышления, уступая только по уровню словесно-логического мышления.

Вместе с тем, все исследователи подчеркивают, что дети с интеллектуальной недостаточностью отличаются хорошими компенсаторными возможностями. Об этом пишут в своих работах Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский и др. Это даёт основание сделать вывод о возможности и необходимости коррекционного обучения этой категории детей, необходимости разработки современных методов развития их мыслительной деятельности.

Региональный мониторинговый доклад UNICEF (FLORENCE, №5, 2009), а также результаты оценивания прогресса в развитии детей с особыми образовательными нуждами в республике Молдова показали, что социальное восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью крайне негативное. Родители высказывались чаще против общения здорового ребенка именно с этой группой проблемных детей. В качестве доминирующих видов совместной деятельности в этом случае были названы варианты: «только случайное общение», «учеба в одной школе в разных классах».

Как показывают исследования А. Даний, А. Раку, Д. Поповски, особенность содержания обучения детей с умственной недостаточностью – проведение коррекционных занятий, которые являются важной частью индивидуального плана такого ребенка. Если коррекционные занятия не проводятся, то тем самым не признается наличие особых образовательных потребностей у детей и необходимость коррекции отклонений в их развитии. Коррекционный компонент учебного плана включает занятия по коррекции интеллектуальной и речевой деятельности (Danii, A.; Popovici, D.; Racu, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău: 2007. - 112 p.)

На начальном этапе обучения таких детей большое внимание уделяется игре. Назначение игровых занятий – сформировать у детей игровые действия, умение играть, что позволит на первых этапах обучения использовать игру в качестве метода обучения и ведущего вида деятельности.

В учебниках по специальной дидактике указывается, что учебная информация вводится последовательными шагами с частым повторением одного и того же материала. Как известно, познание, в том числе и учебное, может идти двумя путями: дедуктивным и индуктивным. Оба пути используются в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью. Но всё-таки чаще используется преимущественно индуктивный путь формирования знаний. Это значит, что дети вначале накапливают факты, наблюдения,

качества и признаки, затем делают обобщения (путь от частного к общему). Дедуктивный путь познания, ведущий от общего к частному, сложен для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Использование наглядности, индуктивного пути формирования знаний все же не всегда делает учебный материал доступным. В связи с этим возникает необходимость подготовительной, пропедевтической работы. У детей формируется предварительный объем знаний, позволяющих подготовить их к усвоению учебного материала. Например, у детей длительное время формируются предматематические представления (больше – меньше, выше – ниже, толще – тоньше, глубже – мельче, шире – уже, вперед – назад), на основе чего затем переходят к формированию математических представлений. Обучению грамоте предшествует длительный период формирования коммуникативных умений, развития фонематического слуха, коррекции мелкой моторики пальцев рук и артикуляционной моторики. На этой основе дети затем обучаются чтению и письму.

При проведении занятий с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, учитывается их работоспособность: у детей этой категории очень растянута фаза начала продуктивной работы, они не могут быстро, через 1-2 минуты, включиться в работу, необходимы мобилизующие, организующие их внимание упражнения. Фаза оптимально продуктивной работы очень короткая и предполагает небольшой объем учебного материала, непродолжительное объяснение, вариативность работы с ними.

У нормально развивающихся детей обнаруживается достаточно высокий уровень развития пространственных представлений, а у детей с недостатками в интеллектуальном развитии формирование пространственных представлений и понятий чрезвычайно затруднено (Б.И. Белый, Т.Н. Головина, Л.Н. Лезина, Г.В. Морозова и др.).

Речь детей с интеллектуальной недостаточностью развивается очень своеобразно. Эти дети, в большей мере, чем их нормально развивающиеся сверстники, нуждаются в более подробных объяснениях. Учителю надо помнить, что никогда не следует полагаться на то, что сам ребенок с умственной недостаточностью, руководствуясь общей инструкцией и показом, сообразит, как ему нужно действовать в каждом отдельном случае, поскольку он не в состоянии самостоятельно реализовать сформулированную в общей форме инструкцию о цели и характере деятельности. В тех случаях, когда внимание специально не фиксируется на связях и отношениях, с учетом которых задание должно выполняться, эти дети игнорируют многие из этих правил, отклоняясь тем самым от конечной цели.

Особенности инклюзивного обучения детей с легкой формой умственной отсталости

Среди детей с выраженными особенностями психофизического развития, самую большую группу составляют дети с умственной отсталостью.

Особенность обучения детей с умственной недостаточностью – проведение коррекционных занятий, которые являются важной частью индивидуального плана такого ребенка. Если коррекционные занятия не проводятся, то тем самым не признается наличие особых образовательных потребностей у детей и необходимость коррекции отклонений в их развитии. Коррекционный компонент учебного плана включает занятия по коррекции интеллектуальной и речевой деятельности (74).

В младших классах изучается только один, родной язык. Совместное изучение родного и иностранного языков в первые четыре года обучения не рекомендуется из-за явления интерференции, вследствие некритического перенесения законов одного языка на другой, а также ослабленности дифференцировочной деятельности.

На начальном этапе обучения таких детей большое внимание уделяется игре. Назначение игровых занятий – сформировать у детей игровые действия, умение играть, что позволит на первых этапах обучения в начальной школе использовать игру в качестве метода обучения и ведущего вида деятельности.

В старших классах четверть учебного времени и более отводится на трудовое (профессионально-трудовое) обучение. Цикл трудового обучения является приоритетным в образовании данной категории детей.

Трудовое обучение требует наличия хорошей материально-технической базы. При ее отсутствии в общеобразовательной школе целесообразна организация трудового обучения на базе специальной школы. Практика в связи с трудовым обучением организуется в школьных мастерских, на пришкольном учебно-опытном участке, на базовом предприятии, стройке, в больнице, колхозе и в порядке индивидуального трудоустройства. Если в школе нет условий для обеспечения профессионально-трудового обучения, то может вестись трудовое обучение.

Для проведения занятий, предусмотренных коррекционным компонентом индивидуального учебного плана для таких учащихся, рекомендуется в общеобразовательной школе иметь кабинет коррекционно-педагогической помощи или соответствующее оборудование в кабинете интегрированного обучения, позволяющее проводить с ними занятия по коррекции психофизического развития и формированию социально-бытовых умений и навыков.

Этапы обучения детей с умственной недостаточностью в инклюзивной школе

В процессе обучения детей с умственной отсталостью в инклюзивной школе следует учитывать важность поэтапной работы с учащимися:

- а) обеспечение внешних благоприятных условий для проведения урока и мотивация учебной деятельности. Этот этап можно назвать мотивационным, создающим

положительную установку на предстоящее учение, раскрывающим частный и общественный смысл знаний;

- б) ориентировочный этап включает анализ задания, конкретное объяснение его выполнения;
- в) содержательно-операционный – обеспечивает выделение системы формируемых знаний, умений, способов обучения;
- г) стимулирующий этап предполагает оказание помощи учащимся, создание ситуации успеха;
- д) оценочный – означает, что ученики получают информацию о результатах выполнения работы, сами оценивают свои достижения (66).

Таким образом, процесс обучения детей с легкой формой умственной отсталости требует:

- учета психологических особенностей учащихся;
- практической направленности учебного процесса, так как практические мотивы – побудительный стимул к занятиям;
- социальной направленности учебного процесса, так как ученик выпадает из социального сотрудничества без целенаправленной работы в этом направлении;
- поддерживающего характера обучения, предполагающего своевременную помощь и поддержку на уроке.

Дидактические стратегии обучения детей с умственной отсталостью

Учителю важно знать стратегии обучения детей с умственной отсталостью, которые целесообразно учитывать в условиях образовательной инклюзии.

Особое значение имеет оборудование учебного процесса наглядными средствами. Наглядность является средством формирования полноценных знаний, обогащения речи и борьбы с вербализмом, когда за словом нет образа. Наглядные средства, как известно, могут быть представлены натуральными предметами, изобразительной наглядностью (рисунки, картинки), условно-символической (схемы, диаграммы, опорные конспекты), словесной (рассказ, учебники и др.) (61).

При первичном ознакомлении с учебным материалом, таким детям предпочтительнее в качестве наглядности использовать конкретные предметы и материалы, которые интересны и значимы для ребенка, соответствуют его возрасту.

Наглядный материал включается в практическую деятельность учащихся, которая программируется указаниями учителя. Учащиеся анализируют предметы, выделяют существенные связи, находят сходство и различие. Использование наглядности предполагает полисенсорную деятельность (ученики смотрят, ощупывают, пробуют, нюхают), развитие перцептивных способностей.

Формированию речи и более глубокому осмыслению учебного материала содействуют задания на наглядно-действенной и наглядно-образной основе, которая постепенно переходит в словесно-логическую.

Учебная информация вводится последовательными шагами с частым повторением одного и того же материала. Как известно, познание, в том числе и учебное, может идти двумя путями: дедуктивным и индуктивным. Оба пути используются в учебном процессе. В обучении детей младшего возраста с умственной отсталостью используется преимущественно индуктивный путь формирования знаний. Это значит, что учащиеся вначале накапливают факты, наблюдения, качества и признаки, затем делают обобщения (путь от частного к общему). Дедуктивный путь познания, ведущий от общего к частному, сложен для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Оба пути познания могут выступать в процессе обучения не в чистом виде, а во взаимосвязи. Сообщение новых связей может вестись индуктивным методом, затем переходят к дедуктивному, позволяющему делать выводы. Индуктивный путь познания более распространен и более успешен в младших классах. Дедуктивный путь чаще применяется в работе со старшеклассниками, уже имеющими определенный запас знаний.

Использование наглядности, индуктивного пути формирования знаний все же не всегда делает учебный материал доступным. В связи с этим возникает необходимость подготовительной, пропедевтической работы, предполагаемой непосредственно процессом обучения. У детей формируется предварительный объем знаний, позволяющих подготовить их к усвоению учебного материала. На уроках математики длительное время формируются до математические представления (больше – меньше, выше – ниже, толще – тоньше, глубже – мельче, шире – уже, вперед – назад), на основе чего затем переходят к формированию математических представлений. Обучению грамоте предшествует длительный период формирования коммуникативных умений, развития фонематического слуха, коррекции мелкой моторики пальцев рук и артикуляционной моторики. На этой основе дети затем обучаются чтению и письму.

В учебном процессе учитывается большое значение первоначального запечатления. Из-за не критичности и инертности мышления отрицательное запечатление прочно закрепляется. В связи с этим учебный процесс строится таким образом, чтобы первоначальное восприятие было правильным, как можно более полным и точным. Учитель предупреждает неправильное написание на доске, ошибочные ответы, предусматривает немедленное и последовательное подкрепление, использование материала, который имеет жизненно важное значение для учащихся, соответствует их интересам.

При проведении занятий с детьми, имеющими умственную отсталость, учитывается характер динамики трудоспособности на уроке: у детей этой категории очень растянута фаза начала продуктивной работы, они не могут быстро, через 1-2 минуты, включиться в работу, необходимы мобилизующие, организующие их внимание упражнения. Фаза оптимально продуктивной работы очень короткая и предполагает небольшой объем учебного материала, непродолжительное объяснение, вариативность работы на уроке.

Адаптация класса

- Сокращение количества предметов, которые привлекают внимание детей;
- Более активные дети с умственной отсталостью должны сидеть у стены, рядом с детьми постарше. Им можно давать задания, которые позволят им передвигаться по классу, не беспокоя других детей. (Например, раздать тетради, работы, дидактические материалы);
- Присутствие волонтера, который будет приходить в определенные дни, для оказания индивидуальной помощи определенному ребенку во время занятий. Можно попросить волонтера уделить внимание всему классу, а в это время работать с одним ребенком.
- Использование даже коротких интервалов времени для работы с учеником с умственной отсталостью (например, когда все дети заняты).
- По возможности следует исключить влияние отвлекающих факторов (шум, ненужные предметы).

Типы сотрудничества учителя и учащихся с умственной отсталостью

В процессе обучения детей с умственной отсталостью важно правильно организовать сотрудничество учителя и учащихся. В опыте инклюзивного обучения можно выделить несколько типов сотрудничества. Один из них – *ситуативный*, когда учитель только время от времени обращается к ученику, так как считает, что последнему многое недоступно, он ограничен в возможностях познания. Этот тип сотрудничества чаще встречается по отношению к детям с более тяжелыми формами умственной отсталости. Иной тип сотрудничества – *операциональный*. Учитель берет инициативу в свои руки, обучает делать так, как умеет сам: смотрите, повторяйте, делайте, как я, делайте самостоятельно.

Следующий тип взаимоотношений – *лично-ценностный*. Эти взаимоотношения можно выразить формулой: «Я верю, что у тебя все получится. Я радуюсь твоему успеху». При таком обучении личность ученика признается самой высокой ценностью, а учитель становится более внимательным, изобретательным и находчивым. Для него ученик – предмет особой заботы, которому необходимо обеспечить комфортность, создать положительный эмоциональный настрой на уроке. Такие отношения в процессе обучения

рождают у детей чувство защищенности, ученик становится более уверенным, смелым, самостоятельным.

Особенно важен такой тип сотрудничества в первые дни пребывания ребенка в школе, когда его поведение характеризуется импульсивностью, закомплексованностью, замкнутостью. Ребенок не умеет сотрудничать и не проявляет интереса к окружающим предметам. Учитель учитывает эти особенности, демонстрирует предметы, обеспечивает многогранный чувственный опыт, организует контакты с детьми и взрослыми, расширяет жизненное пространство ребенка. Этому содействуют драматизация сказок, организация игр, наблюдений, проведение экскурсий, применение на занятиях занимательного материала, необычных форм работы.

5.9. Инклюзия детей с физическими недостатками

Основные проблемы школьной интеграции детей с ограниченными физическими возможностями

В массовых школах в среде детей, имеющих недостатки в развитии, выделяется категория школьников с физическими недостатками, которым также должно быть уделено внимание координатора.

Моторные проявления должны рассматриваться в тесной связи с интеллектуальным, словесным, аффективно-мотивационным развитием и качеством отношений между людьми, которое является выражением социальной зрелости.

Это проявляется в слабом двигательном развитии, в особенности дети испытывают затруднения, связанные с движениями рук. Это не должно стать препятствием для школьной интеграции детей с ограниченными возможностями.

Основные проблемы школьной интеграции детей с ограниченными физическими возможностями включают:

- школьные ресурсы, касающиеся интеграции детей, нуждающихся в поддержке при передвижении из дома в школу, на территории школы;
- неверие школьного персонала в возможность их успешной адаптации;
- недостаточная возможность использования письменных принадлежностей детьми с грубыми нарушениями в моторике;
- самооценка и степень общительности ребенка с нарушениями;
- возможность выполнения физических упражнений, способствующих улучшению мышечного тонуса (71).

Пути решения трудностей, возникающих в области образования детей с ограниченными нейромоторными возможностями

Двигательные навыки

Слабые двигательные навыки, спазмы и непроизвольные движения, характерные для детей с ограниченными возможностями, особенно для тех, которым свойственен спастический паралич, влияют на функционирование их движений и затрудняют учебную деятельность таких детей. Одно из главных последствий этих дисфункций проявляется в скорости письма, а также в манипуляции ручкой и карандашом. Вследствие этого у детей снижается самооценка, нарушается социально-эмоциональное равновесие, возникают проблемы с усвоением школьного Куррикулума и т.д..

Многие из этих проблем могут быть решены с помощью простых средств.

Чтобы снизить трудности, испытываемые ребенком во время учебы, необходимо:

- определить нужное положение этих детей в классе, приблизив их к учителю;
- использовать прочные и надежные письменные принадлежности;
- если ученик в инвалидной коляске, необходимо обеспечить условия для его мобильности в классе во время уроков.

Общение

Первый, очень важный шаг в проектировании заданий, адаптированных к таким детям, это оценивание речи и разговора детей, которое должно включать:

- *обследование моторных функций органов речи;*
- *оценивание возможностей понимания речи.*

Существует целый ряд практических методов и процедур по развитию речи и языка в целом, а некоторые имеют особое значение для компенсации трудностей у детей с ограниченными возможностями:

- активация произвольных движений, генерация звуков;
- развитие двигательных навыков, необходимых для речи;
- имитация движений рта учителем и т.д..

Общие рекомендации по стимулированию речи

- *Стимулирование речи с помощью изменения интонации, ритма разговора, использование иллюстраций, рисунков; параллельно можно также использовать речь в сочетании с жестами.*
- *Использование альтернативных способов общения.*

Чтение

В методике обучения чтению используется два базовых подхода – аналитический и синтетический.

Письмо

При обучении письму следует помнить, что существуют двигательные ограничения.

Чтобы усвоить основные понятия для овладения техникой письма, следует использовать

серию специальных упражнений, связанных с психомоторным и пространственным обучением.

Формирование учебных умений

В связи с ограниченными физическими возможностями дети с физическими недостатками обладают ограниченными возможностями в накоплении необходимого опыта обучения в школе.

Они зависят от помощи и часто проводят больше времени в изолированной среде, в которой отсутствует возможность приобретения опыта работы с предметами и явлениями, с реальными фактами.

Это может негативно повлиять на формирование когнитивных структур, связанных с пространством (размер, форма, расстояние, направление, месторасположение), временем (длительность, ритм, скорость), цветом, количеством и т.д..

Это можно компенсировать следующими условиями:

- если учитель будет творчески подходить к реализации задач в работе с такими детьми;
- если проектирование опыта преподавания будет предварять диагностическая деятельность по установлению актуального уровня развития ребенка;
- если будут предприняты усилия по изысканию местных ресурсов для обеспечения сервисных услуг этой категории;
- если эти дети будут активно включаться в учебно-воспитательный процесс наравне со здоровыми школьниками.

Зрительно-моторная координация

Наиболее распространенная проблема у детей с физическими недостатками – это ориентация в пространстве. В качестве компенсации этих проблем могут быть использованы определенные стратегии и процедуры, разработанные для развития функций зрительно-моторной координации.

Чтобы их осуществление было эффективным, необходимо использовать сенсорное стимулирование:

- рисование букв и цифр на песке;
- использование различных форм при работе с песком и водой;
- письмо с закрытыми глазами;
- вырезание букв;
- использование пишущей машинки или компьютера, что увеличивает скорость и снижает степень трудности.

Менеджмент образовательной среды

Координатор должен учесть следующие проблемы, с которыми могут столкнуться эти дети и для этого сделать всё необходимое, чтобы их минимизировать:

- здание школы может быть первым барьером. Наличие входа для учащихся в инвалидных колясках относительно легко достигается путем построения рампы / склона рядом с лестницей. Перила на лестнице необходимы для учащихся с ограниченными возможностями, которые могут нуждаться в поддержке, с тем чтобы облегчить проблемы баланса. Высокий порог им может быть недоступным;
- класс должен находиться как можно ближе ко входу в школу. Учащийся с ограниченными физическими возможностями испытывает явную потребность в пространстве вокруг него. Парты должны максимально соответствовать их росту. Адекватное освещение и локализация источника света также играют важную роль в поддержании и сосредоточении внимания на уроках;
- передвижение по школе часто может быть облегчено для этих учеников с помощью транспортных средств – кресла-каталки;
- рабочее положение ребенка в классе необходимо периодически изменять. Смена позиции нужна не только исходя из физиологических потребностей, но и для увеличения шансов на получение новых впечатлений и опыта;
- парта является еще одним важным фактором, влияющим на способность к обучению в классе. Целесообразно в этой связи, чтобы она обладала следующими характеристиками:
 - соответствующей высотой;
 - удобным положением для сидения;
 - позволяла педагогу видеть ребенка.

5.10. Инклюзивное обучение детей с отклонениями в поведении (девиантное поведение)

Понятие и причины девиантного поведения

Понятие «девиантное» произошло от латинского *deviatio* – отклонение.

Отклоняющееся, девиантное поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам.

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу и обусловлено разнообразными взаимодействующими факторами. Среди них важнейшее значение имеют:

Биологические факторы – это неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма ребенка (нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, повреждения нервной системы, телесные дефекты, дефекты речи и т.д.)

Психологические факторы – это психопатологии или акцентуации характера. Данные

отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающие неадекватные реакции учащихся.

Социально – психологические факторы выражаются в дефектах семейного, школьного и общественного воспитания, в их основе – игнорирование половозрастных и индивидуальных особенностей детей, приводящие к нарушению процесса социализации.

Важнейшими причинами отклонений в психосоциальном развитии ребенка могут быть неблагополучные семьи, определенные стили семейных взаимоотношений, которые ведут к формированию отклоняющегося поведения уч-ся, а именно: дисгармоничный стиль воспитательных и внутрисемейных отношений, когда не выработаны единый подход, общие требования к ребенку; конфликтный стиль воспитательных влияний, часто доминирующий в неполных семьях, в ситуациях развода, длительного раздельного проживания детей и родителей; асоциальный стиль отношений в дезорганизованной семье. Для нее характерны систематическое употребление алкоголя, наркотиков, проявление немотивированной жестокости и насилия.

В связи с этим невозможно отделять проблемы ребенка и работать с ним, не изучая семью, стиль воспитания, и особенности взаимоотношений родителей и детей.

Социально-экономические факторы включают социальное неравенство, расслоение общества, обнищание значительной части населения, безработица, отъезд родителей на заработки за границу, и как следствие социальную напряженность.

Морально-этические факторы проявляются в понижении морально нравственного уровня общества, отсутствии определенной системы ценностей, которая бы оказывала влияние на развитие и социализацию личности.

Таким образом, девиантное поведение предстает как нормальная реакция на ненормальные для ребенка условия, в которых он оказался, и в то же время как язык общения с социумом, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны.

В современной педагогике выделяют 3 технологии: социально-педагогическая профилактика, психолого-педагогическое сопровождение и социально психологическая реабилитация.

Инклюзия детей с отклонениями в поведении предполагает применение педагогических стратегий вмешательства с целью предотвращения и устранения нежелательного поведения учащихся в школе и в её социальном окружении.

Формирование положительного отношения к школе учеников с отклонениями в поведении

Важная роль в этом процессе возлагается на учителя, который может использовать различные методы и техники работы по изменению чувств и отношений, лежащих в основе возникновения асоциального поведения.

Необходимо, чтобы каждый учитель класса, где есть интегрированные дети с отклонениями в поведении, постоянно работал в тесном контакте с психологом и координатором.

В обучении особое внимание должно быть уделено процессу оценивания, который окажет поддержку педагогам в процессе стимулирования адаптации ребенка к нормам и правилам жизни в школьном коллективе.

Непослушание детей на уроке учитель может предотвратить следующими действиями:

- регулировать поведение ребенка, используя рационально метод поощрения и наказания;
- определить причины отклоняющегося поведения детей и действовать исходя из конкретной ситуации;
- предвидеть отклоняющееся поведение ребенка, для чего попробовать отвлечь его, или положить руку ему на плечо легким нажатием;
- можно поменять место ребенка в классе;
- постоянно поощрять ребенка, если он ведёт себя должным образом. Зачастую этим достигается лучший эффект, если весь класс получает похвалу за хорошее поведение. Это создает "давление" на непокорных учеников, ведущих себя ненадлежащим образом;
- использовать тон голоса, мимику, короткие, простые предложения для выражения своего неодобрения относительно поведения учащихся;
- в любой ситуации сохранять спокойствие;
- применять наказания только тогда, когда ребенок понимает, за что его наказывают. Нецелесообразно использовать в качестве наказания дополнительные задания;
- объяснять ребенку последствия такого поведения;
- обсуждать с учениками меры наказания за асоциальное поведение;
- выявлять характер поведения ребенка дома в подобной ситуации.

Правила взаимодействия с ребенком проявляющим девиантное поведение

- принимайте ребенка таким, каков он есть;
- предъявляя к ребенку свои требования, учитывайте не свои желания, а его возможности;
- расширяйте кругозор ребенка;
- включайте ребенка в совместную деятельность, подчеркивая его значимость в выполняемом деле;

- игнорируйте легкие проявления отклонений в поведении, не фиксируйте на них внимание окружающих.
- Борьба с непослушанием нужна терпением. Это самая большая добродетель, которая только может быть у родителей и учителей. Нужно объяснять ребенку правила поведения, подсказать ребенку, чем интересным он может заняться. При этом очень важно поощрение. Если вы похвалите своего воспитанника за хорошее поведение, то это пробудит в нем желание еще раз услышать эту похвалу.

Если ребенок лжет, следуйте таким правилам:

- чаще хвалите, одобряйте ребенка, поощряйте его за хорошие поступки;
- если вы уверены, что ребенок лжет, постарайтесь вызвать его на откровенность, выяснить причину лжи;
- найдя возможную причину лжи, постарайтесь деликатно устранить ее так, чтобы разрешить эту проблему;
- не наказывайте ребенка, если он сам сознается во лжи, дайте оценку собственному поступку.

СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ.

- Необходимо делать упор на проявление таких эмоций, которые не совместимы с агрессивностью: эмпатия; юмор; лёгкая эротика, поглаживание, прижать к себе.
- Необходимо способствовать поощрению альтернативных форм поведения, создавать атмосферу, которая бы вызвала сочувствие к чужой боли, стремиться в сложных высоко конфликтных ситуациях ослабить напряжение с помощью шутки, юмора, не давая ему вылиться во враждебные взаимоотношения с людьми.
- Учить выражать гнев в приемлемой форме.
- Обучать поведению в различных ситуациях.
- Развивать эмпатию, чувство доверия к людям.
- - Использовать методику сказкотерапии
- - Тренинговые упражнения:
 - «Уверенное, неуверенное, грубое поведение»
 - «Прогноз погоды» «Два барана»
 - «Камешек в ботинке» «Доброе животное»
 - «Спустить пар»
 - «Толкалки»
 - «Датский бокс»
 - «Тух – тиби - дух»
 - «Довольный, сердитый»
 - «Ворвись в круг»

[«Листок гнева»](#)

[«Эмоциональный словарь»](#)

[«Маленькое привидение»](#)

[«Волшебные шарики»](#)

Задания

1. Ответьте устно на вопросы:

Какие группы детей с отклонениями в развитии могут учиться в инклюзивной школе?

Какие причины могут вызвать отклонение в развитии у детей?

В чем своеобразие обучения детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе?

Какие сложности в обучении наблюдаются у подавляющего большинства детей со специальными образовательными потребностями?

Что включает коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими особые нужды в системе общеобразовательной школы?

Какие методы наиболее эффективны для обучения детей с нарушениями развития?

В чем заключается индивидуальный подход к детям с особыми образовательными потребностями?

В чём своеобразие преподавания детям с отклонениями в развитии нового материала? Что представляет собой модификация в учебной работе с детьми, отстающими в развитии?

Какие этапы выделяются в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушениями развития в инклюзивной школе?

Какие задачи предполагает *этап реализации* индивидуальной программы обучения ребенка с особыми нуждами?

Какие направления выделяются в инклюзии слабослышащих школьников?

Какие стратегии в обучении слабослышащих школьников используются в практике инклюзивных школ?

Что необходимо учесть при оформлении класса, где учится слабослышащий школьник?

На что необходимо обратить внимание при оценивании слабослышащего школьника?

Каковы особенности формирования сенсорного опыта и познавательной деятельности у слабовидящих школьников?

С какими трудностями встречаются слабовидящие учащиеся в инклюзивной школе?

Какие условия необходимо обеспечить для слабовидящих детей в инклюзивном классе?

Каковы особенности инклюзивного обучения в массовой школе детей с легкой формой умственной отсталости?

Какие этапы в обучении детей с умственной недостаточностью в инклюзивной школе должны быть соблюдены?

Какие дидактические стратегии используются в работе с детьми с умственной отсталостью?

Какие советы вы дадите учителю по адаптации класса к нуждам ребенка с умственной отсталостью?

С какими проблемами сталкивается учитель, интегрируя детей с ограниченными физическими возможностями в образовательное пространство массовой школы?

Что необходимо сделать учителю для того, чтобы снизить трудности, испытываемые в массовой школе ребенком с физическими недостатками ?

За счет чего можно улучшить зрительно-моторную координацию детей с физическими недостатками?

Что предполагает инклюзия детей с отклонениями в поведении?

Как можно сформировать положительное отношение к школе учеников с отклонениями в поведении?

2. Заполните третью графу таблицы:

Существующие барьеры для детей с особыми образовательными потребностями и способы их устранения

	Барьеры	Способы их устранения
Ребенок, пользующийся инвалидной коляской	Мешки с мусором на тротуарах	
	Разбитые школьные дорожки и выбоины	
	Отсутствие съездов с тротуаров	
	Лестницы	
	Слишком узкие, с трудом открывающиеся двери	
	Крутые пандусы	
	Отсутствие столов, регулируемых по высоте	
	Автомшины, припаркованные на тротуаре рядом со школой	

	Отсутствие доступных туалетов	
	Любопытные взгляды посторонних людей	
	Издевательства, поддразнивания	
Слабовидящий ребенок, пользующийся тростью	Сложный маршрут от дома до школы	
	Скользкие поверхности	
	Отсутствие поручней	
	Очереди	
	Издевательства	
	Мелкий шрифт	
	Плохой цветовой контраст	
	Необозначенные ступени	
	Загроможденные проходы	
	Отсутствие выпуклостей на школьных дорожках, предупреждающих о препятствиях	
Слабослышащие школьники	Отсутствие понимания	
	Слабые навыки общения	
	Бесшумные светофоры и пешеходные переходы рядом со школой	
	Речевое недоразвитие Расценивание их как умственно отсталых	
Дети с трудностями в обучении	Слишком сложный язык	
	Низкая мотивация учебной деятельности	
	Отсутствие времени для объяснения	
	Отсутствие пиктограмм	

	Оскорбления и обзывания	
	Отсутствие друзей	
	Гиперопека	

Тема 6.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО. РАБОТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Компетентности

- Знание задач, содержания, специфики и координации деятельности всех субъектов, участвующих в процессе инклюзивного обучения, взаимодействие с ними на основе принципов партнерства;
- В реальной практике учитывать мнение и аргументы участников инклюзивного процесса, формировать позицию толерантного отношения к детям, имеющим особые образовательные потребности;
- Знать основные концептуальные положения деятельности инклюзивной школы в работе с родителями детей имеющих особые образовательные потребности;
- Уметь планировать и организовывать работу инклюзивной школы с родителями учащихся, имеющими детей с отклонениями в развитии, по созданию в школе инклюзивного образовательного пространства;
- Применять знания в области работы с родителями, реализуя на практике принципы, формы и методы психолого-педагогического и коррекционного воздействия на родителей детей с особыми нуждами.

План:

6.1. Социальное партнерство образовательного учреждения в целях обеспечения качества инклюзивного обучения

6.2. Работа инклюзивного учреждения с родителями детей имеющих особые образовательные потребности

6.1. Социальное партнерство образовательного учреждения в целях обеспечения качества инклюзивного обучения

Актуальной проблемой решения задач правительственной программы по инклюзивному образованию является развитие социального партнерства, направленного как на взаимодействие с семьей, так и с другими социальными институтами. Партнерство должно быть направлено на включение детей с ограниченными возможностями в социум, т.е.

развитие у детей мотивации к общению, взаимодействию, формирование у них социальных умений, навыков. Эффективная реализация социального партнерства может разрешить сложившееся противоречие между воспитательным потенциалом социума и его использованием.

В контексте социально-педагогической деятельности в области инклюзивного образования, социальное партнерство рассматривается, как взаимодействие воспитателей, семьи и социального педагога, использование потенциальные возможности социума для интеграции детей с ограниченными возможностями, развитие у них социальных потребностей и способностей. Социальное партнерство нацелено как на активную адаптацию детей с ограниченными возможностями к условиям жизни в социуме, так и создание благоприятной среды для этого.

Основные социально-педагогические аспекты социального партнерства в инклюзивном образовании:

1. Социальное партнерство представляет собой сложное и специфическое социально-педагогическое явление. Важное место в нем занимает социально-педагогические аспекты, которые выражаются в разрешении проблем личности посредством потенциальных возможностей социума.
2. Социальное партнерство осуществляется посредством совместной социально значимой деятельности и выступает эффективным механизмом разрешения проблем личности ребенка с ограниченными возможностями в процессе инклюзивного образования по средствам образовательного и воспитательного потенциала социума.
3. Социальное партнерство как особый вид социально-педагогической деятельности направлен на решение задач всестороннего развития личности ребенка с ограниченными возможностями.
4. Социальное партнерство представляет собой тесное взаимодействие не только субъектов и объектов инклюзивного образования, но и специалистов различного профиля и представителей различных социальных институтов.
5. В социальном партнерстве необходимо использовать всесторонне потенциал социума в целом и воспитательный потенциал в частности, то есть формирование у детей с ограниченными возможностями такие социально значимые качества, как социальные потребности, социальные способности, стремления и желание включаться в совместную деятельность со здоровыми сверстниками.
6. Важнейшим направлением социального партнерства в инклюзивном образовании является использование его субъектами потенциальных возможностей социума при осуществлении

всего комплекса мероприятий, а так же знание социально-педагогических аспектов деятельности всего арсенала воспитательного воздействия.

7. Содержание социального партнерства включает изучение состояния реальных потенциальных возможностей социума определенных форм, методов, возможностей, ресурсов социума в инклюзивном образовании.
8. Всестороннее обеспечение взаимодействия специалистов, своевременное внесение корректировок в социально-педагогический процесс.

Социальное партнерство в инклюзивном образовании осуществляется на четырех уровнях:

1. Воспитательная работа в социуме (в целом о образовательном учреждении);
2. В микросоциуме (работа с родителями);
3. Социально-педагогическая деятельность педагогов с детьми;
4. Самостоятельная работа воспитуемых по самовоспитанию, самоконтролю за социальными отношениями внутри детского социума.

Ресурсный центр образовательного учреждения участвует в партнерстве как подразделение ОУ.

Сотрудничество с ресурсным центром осуществляется по следующим направлениям:

- обмен опытом;
- обучающие семинары для педагогов;
- направление в консультационные центры;

Взаимодействие со школами и другими образовательными учреждениями осуществляет социальный педагог, он направляет детей на собеседования в определенные школы и направляет в школы заключения социально-психологической службы.

Активно используются такие возможности социума, как правовая и информационная поддержка инклюзии, обеспечение медико-психолого-социального сопровождения ребенка и семьи.

Производится обмен опытом между партнерами и разработка методик и технологий реабилитации. Создаются условия для социальной адаптации детей-инвалидов и их родителей и обеспечения возможности формировать индивидуальную образовательную траекторию. Постоянно и непрерывно повышается квалификация сотрудников инклюзивного образовательного учреждения.

Важным является взаимодействие и включение в партнерские отношения с образовательным учреждением семьи и родителей. Это взаимодействие не должно носить фрагментарный характер, оно должно иметь четкую программу взаимодействия и интеграции в воспитательный процесс.

В рамках социального партнерства в инклюзивном образовании необходимо использовать потенциальные возможности социума для решения проблем детей с ограниченными возможностями:

- включение детей с ограниченными возможностями в социальные отношения со здоровыми сверстниками;
- формирование у детей социальных потребностей, это относится как к детям с ограниченными возможностями, так и к здоровым детям;
- необходимо развитие у детей социальных способностей за счет включения их в социальную деятельность;
- включать в социальную деятельность не только детей, но и воспитателей, родителей, ведь только в совместной социальной деятельности процессы интеграции проходят более эффективно;
- активно использовать возможности различных социальных институтов, для решения проблем детей с ограниченными возможностями;
- способствовать усилению взаимодействия образовательного учреждения и родителей.

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 особыми потребностями. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии его формирования.

Чтобы добиться такого соответствия, необходима коллективная комплексная работа целого ряда специалистов. Только такая работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, медицинскими работниками обеспечит успешное и эффективное решение проблемы. В этом контексте основной задачей специалистов является создание пространства и окружения, способного сформировать ту социальную среду, в которой ребенок может раскрыться без помех, где он может ощутить чувство внутренней связи с этим миром, идентичность, а также свою значимость.

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 системе образования нашей республики должны быть выстроены новые связи и новые формы взаимодействия и сотрудничества между специалистами в каждом образовательном учреждении.

Это сложнейшая и относительно новая для образования задача. Необходимо преодолеть старые, дистанцированные формы деятельности специалистов, сделать их связь более

мобильной, контактной, гибкой, легко приспосабливающейся к развивающимся потребностям различных детей. Необходимо осваивать новые принципы профессиональной коммуникации, разрабатывать новые гуманитарные технологии взаимодействия; научить слушать и принимать различные позиции специалистов разного профиля, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не одноразово, а долговременно, быть ответственными и едиными в отстаивании интересов обучающихся.

К основным принципам построения нового типа социального партнерства специалистов можно отнести:

- гуманистичность, детоцентричность;
- открытость;
- преемственность традиций и инноваций;
- системность и комплексность;
- компетентность и научность;
- оптимизм и ориентацию на долговременность;
- вариативность и мобильность;
- толерантность и согласованность;
- технологичность и эффективность;
- ориентацию на превентивные и профилактические меры и др.

Одной из важнейших управленческих форм в образовании становится консилиум, целью которого является приведение различных видов и темпов обучения в соответствие с потребностями каждого ребенка, а также обеспечения качественного образования для всех путем разработки надлежащих учебных планов, принятия организационных мер, разработки стратегии преподавания, использования ресурсов и партнерских связей внутри и вне образовательной системы.

Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые повышенные требования к личностным характеристикам специалиста и к его компетентности. Он должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, эмпатийности, рефлексивности; выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями, быть носителем гуманистических ценностей и идеалов.

Вопросы, необходимые для рассмотрения в аспекте социального партнерства:

- В какой степени местные сообщества содействуют разработке учебных программ?
- В какой степени родители и другие члены сообщества участвуют в образовании?
- Участвуют ли взрослые с ограниченными возможностями в поддержке учащихся с особыми нуждами в школе?

➤ Есть ли учителя / специалисты для оказания поддержки детям в трудной ситуации?

Когда мы говорим о сотрудничестве и партнерстве, мы не должны полагать, что это должно происходить лишь за пределами школы. Сотрудничество и взаимодействие в школе очень важно. Цель взаимодействия и сотрудничества на школьном уровне заключается в содействии сотрудничеству всех компетентных людских ресурсов.

Особенно важно стимулирование участия и сотрудничества учителей, когда прогресс ученика является причиной для беспокойства. Учителя должны работать в партнерстве и разделять ответственность, чтобы все учащиеся активно участвовали в процессе обучения и имели равные возможности для участия в учебном процессе. Руководство школы должно организовывать периодические встречи со всем персоналом школы, чтобы адекватно распределить человеческие и материальные ресурсы, а процесс принятия решений должен быть гибким, чтобы реагировать на быстро меняющиеся потребности учеников.

Целевые функции субъектов, участвующих в инклюзивном образовании учащихся общеобразовательной школы

Субъекты	Ведущие функции	Адаптивное коррекционно-развивающее образование	Развитие личности школьника
Школьник	Получение образования как условия социализации		
Родители	Формирование общественно значимой личности, создание условий ее развития		
Координатор	Формирование команды единомышленников, признание ценности инклюзивного образования, координация усилий субъектов образовательного процесса по созданию условий адаптации ребенка		
Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, курирующей инклюзивное образование	Конкретизирует цели по отбору содержания, форм, методов образования школьников; осуществляет планирование УВР в системе КРО, методической работы по вопросам КРД; осуществляет руководство КРД, внутришкольный контроль, контроль за уровнем самообразования учителей и специалистов; обеспечивает поддержание системы УВР на уровне, заданном учебным планом, программами, планом работы школы.		
Детский	Обеспечение социализации. Коррекция оценки и		

коллектив	самооценки личности
Учитель	Решение образовательно-развивающих задач на основе диагностики учебно-познавательных личностных свойств
Психолог	Диагностика и выявление индивидуальных особенностей личности, программирование возможностей её коррекции с целью адаптации к школьным условиям
Дефектолог, логопед	Коррекция нарушений устной и письменной речи
Социальный педагог	Коррекция социальной адаптации ребенка и взаимодействие с семьей
Учитель физ-воспитания	Коррекция физического развития, формирование навыков самосовершенствования
Учитель	Пропаганда и формирование здорового образа жизни
Воспитатель	Создание условий воспитания и развития личности
Педагог дополнительного образования	Коррекция через успешность, определяемую высоким уровнем мотивации ребенка в условиях деятельности по интересам
Врач	Выявление заболевания как возможной причины осложнений в период адаптации. Медицинская помощь. Диагностика, профилактика, амбулаторное лечение
Медсестра	Профилактика и коррекция соматического состояния, контроль за условиями жизни и деятельности ребенка в школе, контроль за реализацией программы медицинской помощи, контроль за объемом нагрузок

Для обеспечения эффективной работы команды специалистов по инклюзивному образованию необходимо найти ответы на следующие вопросы:

- Кто? Какие группы будут участвовать?

- Каким образом? Какие подходы, системы и мероприятия могут стимулировать участие?
- Когда и в чём? Кто должен принимать участие и по каким аспектам инклюзивного образования?

Поэтому для эффективной работы команды следует придерживаться следующих шагов:

- Необходимо провести идентификацию ВСЕХ участников, проявивших определенную заинтересованность в инклюзивном образовании, и привлекать все такие группы к участию с самого начала.
В эти группы могут входить сами дети, в том числе не инвалиды, родители и члены семей, общественные деятели, учителя и другие школьные работники, организации инвалидов и международные общественные организации, специалисты в области образования, здравоохранения, государственные служащие, неправительственные организации.
- Привлечь к участию руководящих работников и лиц, контролирующих финансовые средства.

Как можно добиться участия?

- Чтобы участие было реальным, а не формальным, необходима настоящая приверженность основным ценностям. Для этого потребуются серьезный самоанализ и понимание собственного поведения. Желание услышать, самокритичность и «признание ошибок».
- Необходимо осознавать и учитывать соотношение сил.
- Родители часто считают себя менее авторитетными, чем учителя, поэтому необходимо сделать их желанными гостями в школе, встречаться с ними дома и с вниманием прислушиваться к их пожеланиям.
- Местные традиции и представления нужно полностью уважать и использовать.
- Необходимо развивать умение понимать других. Некоторые люди по своей природе хорошо владеют этой методикой, а некоторые нуждаются в обучении и практике. Например, большинству людей очень трудно реально услышать кого-нибудь, особенно если человеку трудно выразить свои взгляды или если беседа ведется через переводчика.
- Использовать как можно больше различных методов и приемов в процессе осуществления партнерства.

Например, обмен мнениями, рисование, рассказы, составление графиков и диаграмм, ролевые игры, моделирование и т.д.

Участие необходимо на всех этапах инклюзивного образования, в том числе при:

- определении характера, процедур и показателей самого участия;
- выработке политики школы в области инклюзивного обучения;
- формулировании ценностей, убеждений и принципов;
- определении факторов, затрудняющих инклюзию;
- определении показателей успеха;
- реализации программы на всех уровнях; .
- разработке систем контроля и оценки.

Первое условие продуктивной деятельности команды по осуществлению в школе инклюзивного образования – организация и координация работы.

Для реализации данного условия необходимо:

- организовать работу по выполнению командой специалистов деятельности, связанной с обучением детей, имеющих особые образовательные потребности;
- координировать работу членов команды;
- обеспечивать взаимодействие команды с родителями, службами или внешними партнерами.

Организация работы в команде включает:

- мотивацию деятельности всех ее членов;
- рациональную расстановку и распределение функций между членами команды, обеспечивающими комплексное воздействие на детей, имеющих особые образовательные потребности;
- обеспечение условий, средств, материалов и ресурсов, необходимых для текущей работы команды по решению задач инклюзивного обучения.

6.2. Работа инклюзивного учреждения с родителями детей имеющих особые образовательные потребности

Концепция педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями

Под *концепцией педагогической помощи* семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, мы понимаем системный подход, позволяющий оказывать этим семьям комплексную всестороннюю педагогическую и психокоррекционную помощь, включающую их изучение, консультирование и психокоррекцию.

Цели педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями:

- обеспечение адекватных микросоциальных условий развития ребенка с психофизическими недостатками в семье;
- оптимизация самосознания родителей в отношении развития, обучения и воспитания

детей;

- формирование позитивного отношения близких лиц к ребенку с отклонениями в развитии.

Основные концептуальные положения:

- Создание системы государственной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, является одним из важнейших условий, обеспечивающих необходимый уровень социально-психологической адаптации детей с психофизическими нарушениями и реабилитации их семей.
- Помощь семье является важным направлением в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решается проблема дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку.
- Каждая семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, имеет право на получение комплексной психопедагогической помощи, включающей психологическую диагностику, консультирование и психокоррекционные мероприятия.
- Комплексная помощь семье организуется с момента выявления у ребенка нарушений в развитии. Сроки ее реализации не могут ограничиваться совершеннолетием человека с ограниченными возможностями здоровья. Психолого–педагогическое сопровождение семьи должно осуществляться постоянно, в течение всей жизни лица с психофизическими нарушениями в развитии.
- При проведении психокоррекционных мероприятий *семья понимается как естественная адаптивная развивающая среда*, необходимый уровень гармоничных взаимоотношений в которой обеспечивается родителями ребенка с психофизическими нарушениями (или лицами, их замещающими).
- Оказание комплексной помощи семьям позволяет через нейтрализацию личностных проблем родителей, возникающих вследствие их эмоциональных переживаний, связанных с нарушениями в развитии ребенка, оптимизировать его развитие и интеграцию в социум.
- Основной целью в работе с родителями является формирование у них позитивного взгляда на ребенка, имеющего нарушения развития. Адекватность позиции родителя позволяет ему обрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку.
- Целенаправленное педагогическое воздействие качественно изменяет роль родителей. Они активно включаются в воспитательный процесс собственного ребенка. Этот

процесс оказывает положительное воздействие на формирование адекватных родительско-детских контактов. Своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь оптимизирует личностное развитие ребенка и способствует снятию психологических проблем у самих родителей.

Направления работы образовательного учреждения с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии

Работа с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии, может быть представлена в трех направлениях:

- *психологическом изучении* проблем, возникающих у разных членов семьи в связи с воспитанием в ней ребенка с нарушениями развития;
- *психологическом консультировании семей*;
- *психолого-педагогической и психокоррекционной работе* с детьми и их родителями.

Цели и задачи изучения семей

- Основная цель изучения семьи – выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность;
- определение степени соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;
- выявление внутрисемейных факторов, как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию в семье ребенка с психофизическими нарушениями;
- установление причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- выявление неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- определение путей гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей с отклонениями в развитии, так и их семей.

Принципы изучения семьи ребенка с отклонениями в развитии:

- *Принцип комплексности и многоаспектности изучения проблем семьи*

На современном этапе в качестве субъекта исследования уже не может рассматриваться только ребенок с отклонениями в развитии. В спектр диагностических мероприятий включаются все лица и факторы, влияющие на развитие ребенка. Выбор психодиагностического инструментария должен также отвечать поставленным требованиям.

- *Принцип гуманного и чуткого отношения к членам семьи и к самому ребенку*

Этот принцип, представленный многоаспектно, позволяет определить причины, нарушающие гармоничное развитие ребенка, а также факторы, оказывающие деструктивное влияние на членов семьи и внутрисемейные отношения.

➤ *Конфиденциальность и профессиональная этика специалиста, изучающего семью*

Этот принцип предполагает создание между членами семьи и специалистом необходимых доверительных отношений. Информация личного характера, которую сообщают близкие ребенка, не может быть разглашена или использована против членов семьи и ребенка с отклонениями в развитии.

➤ *Принцип выявления факторов, оказывающих негативное воздействие на внутрисемейную атмосферу и развитие ребенка*

Изучение семьи не должно быть направлено на «потрясение» семьи и ухудшение взаимоотношений между ее членами. Напротив, оно должно включать кроме диагностических и психокоррекционные, психотерапевтические аспекты. Этот принцип обязывает следовать и другому положению – принципу единства диагностики и коррекции, в соответствии с которым точное выявление причины нарушений предполагает и возможность максимально успешного исправления.

➤ *Принцип изучения семьи и ее проблем на разных возрастных этапах жизни ребенка с психофизическими нарушениями*

➤ *Принцип учета психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, или лиц, их заменяющих*

Реализация этого принципа позволяет наметить пути коррекции негармоничных типов воспитания, деструктивных форм общения в семье, нейтрализовать конфликты, смягчить проявление личностных акцентуаций членов семьи в целом, гармонизировать атмосферу в семье и отношение ее здоровых членов к проблемному ребенку.

Основные направления изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии

Первый блок. Психологическое изучение ребенка с отклонениями в развитии

Этот блок представлен исследованием факторов, влияющих на развитие ребенка с психофизическими нарушениями:

- изучение особенностей личности детей с отклонениями в развитии;
- изучение факторов, определяющих личностное развитие детей с психофизическими нарушениями на разных возрастных этапах;
- изучение особенностей межличностного взаимодействия ребенка, страдающего психофизическими недостатками развития, со сверстниками, братьями, сестрами, друзьями и их влияния на его развитие;
- изучение эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями развития;

- изучение причин, препятствующих формированию адекватной личностной самооценки у ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение особенностей формирования «системы Я» у детей с отклонениями в развитии;
- изучение потребностей ребенка с отклонениями в развитии и внутрисемейных факторов, их определяющих;
- изучение формирования мотивации к труду в условиях семьи;
- изучение формирования мотивации к профессиональной деятельности в трудовом коллективе.

Второй блок. Изучение родителей (лиц, их замещающих) и членов семьи ребенка с отклонениями в развитии

- изучение личностных особенностей родителей и членов семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение внутрисемейного климата и межличностных контактов в семьях, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение факторов, влияющих на родительские позиции (отцовскую и материнскую) по отношению к ребенку с отклонениями в развитии;
- изучение уровня воспитательской и педагогической компетентности родителей;
- изучение воспитательных качеств, умений и способностей родителей, выступающих в качестве педагогов своих детей;
- изучение социально-культурных условий жизни семьи на разных возрастных этапах развития ребенка с отклонениями;
- изучение ценностных ориентаций родителей различных социально-культурных групп в отношении ребенка с отклонениями в развитии;
- определение основных типов взаимодействия в семьях с проблемным ребенком;
- изучение моделей воспитания в семьях, воспитывающих детей, страдающих различными аномалиями развития;
- изучение форм родительского участия в формировании навыков социальной и трудовой адаптации ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение влияния родительской позиции на формирование личности ребенка с отклонениями в развитии;
- изучение мотивационно-потребностной сферы родителей детей с отклонениями в развитии;
- изучение особенностей внутренних личностных переживаний родителей (близких лиц), связанных с нарушениями развития ребенка;

- изучение влияния фактора присутствия в семье ребенка с психофизическими недостатками на развитие и контакты его здоровых братьев и сестер;
- изучение особенностей отношения здоровых братьев и сестер к ребенку с отклонениями в развитии;
- изучение динамики родительско-детских и детско-родительских отношений под воздействием психокоррекции;
- сравнительное изучение родительских позиций отцов и матерей детей с отклонениями в развитии;
- изучение родительского отношения к ребенку с отклонениями в развитии в зависимости от религиозных и культурных традиций семьи.
- *Третий блок. Изучение социального окружения семьи ребенка с отклонениями в развитии и факторов, влияющих на его социальную адаптацию в инклюзивной школе*
- изучение отношения различных социальных групп населения к детям, подросткам и лицам с психофизическими нарушениями;
- изучение влияния здоровых сверстников на характер и динамику развития ребенка с психофизическими недостатками;
- изучение макросоциальных условий, определяющих развитие и социальную адаптацию детей с психофизическими недостатками;
- изучение макросоциальных условий, определяющих максимально возможную реабилитацию семей, в которых воспитываются и живут дети, с отклонениями в развитии.

Психолого-педагогическая и психокоррекционная работа с родителями

Семьи, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, живут под грузом многочисленных проблем. Это осложняет внутрисемейную атмосферу, а порой накаляет ее до предела. Не каждый родитель оказывается способен принять недуг ребенка и адекватно реагировать на его проблемы, которые постоянно возникают в процессе жизни.

Адекватное восприятие проблем, связанных с воспитанием в семье ребенка с отклонениями в развитии, достигается не сразу и не всеми родителями. Известно, что рождение ребенка с отклонениями в развитии оказывает отрицательное воздействие на психику родителей проблемных детей и опосредствованно негативно влияет на их отношение к ребенку. Одни родители переносят воздействие стресса очень тяжело, и трагичность ситуации ломает их судьбы. Другие находят в себе силы противостоять возникшим трудностям, умеют самореализоваться и достигают максимальных успехов в социализации ребенка. Таким образом, оказывается, что при сходных обстоятельствах способности и адаптационные возможности у разных родителей проявляются различно. Родители, испытывающие

трудности во взаимодействии с проблемными детьми, нуждаются в оказании им специальной психологической помощи. Именно эти факты и объясняют острейшую необходимость организации и проведения психокоррекционных мероприятий с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии (49).

Условно выделяют 3 основные группы родителей по их отношению к воспитанию и обучению ребенка:

Активные родители. Они интересуются жизнью своего ребенка, постоянно общаются с учителями, правильно понимают свои обязанности, стараются найти специальную литературу, обсуждают и решают со специалистами вопросы, связанные с обучением ребенка, выполняют рекомендации дефектологов, проявляют инициативу.

Пассивные родители. Они, несомненно, заботятся о своих детях, но при этом совершенно безынициативны. Требования педагога выполняются только под контролем с его стороны. Жизнь класса этих родителей не волнует, успехи детей не впечатляют.

Безразличные родители. Это те родители, которые привезли ребенка в интернат и на неделю забыли о нем. Они тяжело переживают непосредственное общение с детьми и, если бы была возможность оставлять детей на весь учебный год, они с радостью бы это делали (49).

Принципы работы с родителями «особых детей»

- *Принцип гуманистической направленности психолого–педагогической помощи.* Этот принцип основан на признании самоценности личности ребенка с отклонениями в развитии и создании условий для его гармоничного развития.
- *Принцип интегративного использования психолого-педагогических и психотерапевтических методов и приемов.* Комплексный системный подход в применении разнообразных средств, методов и приемов психокоррекционного воздействия позволяет учитывать особенности различных нарушений развития и успешно осуществлять их коррекцию.
- *Принцип гармонизации внутрисемейной атмосферы.* Этот принцип ориентирует работу команды специалистов инклюзивной школы на разрешение личностных и межличностных конфликтов между членами семьи.
- *Принцип формирования положительного отношения к ребенку с отклонениями в развитии.* Этот принцип предполагает формирование положительных ценностных ориентаций и установок у родителей ребенка, принятие нарушений в его развитии членами семьи и лицами социального окружения.
- *Принцип оптимизации воспитательных приемов, используемых родителями во взаимоотношениях с ребенком с отклонениями в развитии.* С помощью

реализации этого принципа повышается педагогическая грамотность, психологическая компетентность и общая культура родителей. Повышение культурного уровня родителей - фактор, обеспечивающий укрепление адаптационных механизмов семьи.

- *Принцип единства воспитательного воздействия семьи, школы и специалистов психолого-педагогической службы.* Успех работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии, возможен только при условии тесного взаимодействия между семьей, образовательным учреждением и специалистами службы психологической помощи семье (49).

Содержательный аспект работы с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии

Цели:

- создание оптимальных условий для гармоничного развития в семье ребенка с отклонениями в развитии;
- реструктурирование иерархии жизненных ценностей родителей ребенка с отклонениями в развитии, оптимизация их самосознания;
- гармонизация психологического климата в семье;
- коррекция межличностных взаимоотношений в семье (детско-родительских, супружеских, родительско-детских);
- формирование психолого-педагогических знаний и умений, повышение воспитательной компетентности родителей (лиц, их замещающих).
- обучение родителя специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка с отклонениями в развитии;
- обучение родителя специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с проблемным ребенком в домашних условиях;
- коррекция понимания родителем проблем его ребенка, а именно: исключение гиперболизации, минимизации или отрицания наличия проблем у ребенка;
- коррекция внутреннего психологического состояния родителя: состояние неуспеха, связанное с недостаточностью ребенка, должно постепенно перейти в понимание возможностей ребенка, в радость его «маленьких» успехов;
- осуществление личностного роста родителя в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помощью психолога; переход родителя с позиции переживания за своего ребенка из-за его недуга в позицию творческого поиска реализации возможностей ребенка;

- коррекция неконструктивных форм поведения родителя (агрессии, подавления негативных желаний, примитивизации поведения и др.), их замена на продуктивные формы взаимоотношений в социуме;
- повышение личностной самооценки родителя в связи с возможностью увидеть результаты своего титанического труда в успехах ребенка;
- трансформация образовательно-воспитательного процесса, реализуемого родителем по отношению к ребенку, в психокоррекционный процесс по отношению к себе самому; созидательная деятельность родителя, направленная на его ребенка, помогает ему самому, излечивая от негативного воздействия психотравмирующей ситуации.

Психокоррекционное направление реализуется в виде индивидуальной и групповой психокоррекции.

Задачами этого направления являются:

- формирование новых жизненных ориентиров родителя ребенка с отклонениями в развитии;
- коррекция взаимоотношений в диаде родитель - ребенок с отклонениями в развитии;
- коррекция личностных нарушений у родителей больных детей;
- коррекция неадекватных поведенческих реакций родителей как в отношении своих больных детей (наказание за любую провинность, окрик, подавление личности ребенка), так и в отношениях с социумом (скандальное поведение, неадекватные поведенческие реакции, агрессивное поведение, реакции протеста);
- коррекция нарушенного психологического состояния родителей больных детей (тревоги, ожидания перманентного неуспеха в учебе своего ребенка, состояний, связанных с пониманием себя как несостоявшегося человека);

Этапы и формы работы в инклюзивной школе с семьей ребенка с особыми нуждами

Этапы психолого-педагогической работы с семьей

В работе с родителями можно выделить три этапа.

Первый этап направлен на привлечение родителей к учебно-образовательному процессу ребенка. Педагог должен убедить родителя больного ребенка в том, что именно в нём особо нуждается его малыш, что кроме него, этим процессом заняться некому.

Второй этап. Формирование увлеченности родителя процессом развития ребенка. Педагог демонстрирует родителю возможность наличия незначительных, но очень важных для его ребенка достижений. Родитель обучается отрабатывать дома с ребенком те задания, которые предлагает педагог или специалист по коррекционно-развивающей работе.

Третий этап характеризуется раскрытием перед родителем возможности личного поиска творческих подходов к обучению своего ребенка и личного участия в исследовании его возможностей.

Формы работы с семьей:

- 1) демонстрация родителю больного ребенка приемов работы с ним;
- 2) конспектирование родителем занятий, проводимых командой специалистов;
- 3) выполнение домашних заданий со своим ребенком;
- 4) чтение родителем специальной литературы, рекомендованной педагогом, специалистами инклюзивной школы;
- 5) реализация родителем творческих замыслов в работе с ребенком.
- 6) индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми, носящим коррекционную направленность (главным образом это различные виды продуктивной деятельности, артикуляционная гимнастика, психогимнастика) лекция, показ присутствия на занятии, на котором проводится коррекционная работа с ребенком;
- 7) включение матери в совместное выполнение упражнений в ходе занятий;
- 8) наблюдение и конспектирование занятий педагога, подбор дидактического материала по каждому заданию;
- 9) ведение дневника наблюдений за развитием ребенка;
- 10) просмотр видеоматериалов;
- 11) практические консультации по подбору дидактических игрушек;
- 12) организация поведения ребенка в специально созданной предметно-развивающей среде – «Библиотеке игрушек», помощь педагога в подборе литературы, освещающей вопросы воспитания, обучения и развития детей с психофизическими нарушениями.

Основные формы вовлечения родителей в процесс инклюзивного образования

Форма	Цель	Характер информации	Содержание работы
Изучение и сопровождение семьи	Получение базовой информации, определяющей стратегию и тактику взаимодействия образовательного учреждения и	Социально–демографическая характеристика семьи	Анкеты и тесты для родителей. Сочинения и рисунки для учащихся. Описание своего генеалогического древа учащимися.

	<p>семьи.</p> <p>Проектирование на ее основании содержания и способов информирования, просвещения, обучения и консультирования родителей, а также работа по индивидуальному сопровождению семьи</p>		<p>Сочинения родителей педагогические консультации.</p> <p>Психолого-педагогические беседы.</p>
Внутришкольный мониторинг	<p>Изучение степени удовлетворенности семьи качеством образования. С появлением в школе детей ОВЗ-ориентация родителей таких детей в сфере образовательных услуг.</p>	<p>Рейтинги аналитические справки</p>	<p>Наблюдение, анкеты для родителей; методика незаконченных предложений, беседы с родителями; интервью; открытые уроки для родителей с последующим их обсуждением; проведение «круглых столов и семинаров <i>для родителей</i></p>
Проведение совместных детско-взрослых мероприятий	<p>Привлечение родителей к сотрудничеству со школой в создании инклюзивного образовательного пространства</p>	<p>Информационные запросы родителей; наличие времени, материальные и профессиональные возможности родителей,</p>	<p>Организация праздников, родительских собраний, походов «выходного дня», совместных творческих мероприятий и т.д.</p>

		наличие хобби	
Информационно-просветительская работа с родителями	Создание информационного поля школы, ориентированного на родителей.	Правовая, психолого-педагогическая компетентность родителей по проблемам инклюзивного образования	Лекторий «Права и обязанности родителей» Консультационный пункт Дискуссии Педагогические студии

Работа с родительскими группами

Наряду с индивидуальными формами работы с родителями, имеющими детей с отклонениями в развитии, в инклюзивной школе желательной является и групповая форма работы. Руководство родительскими группами ставит своей целью улучшение детско-родительских отношений, когда имеет место непонимание родителями базовых факторов развития ребенка, его потребностей и соответствующей им динамики отношений. Выбор групповых форм воздействия определяется рядом общих принципов организации этого вида работы, включающих:

- *учет степени готовности к сотрудничеству при определении сроков начала работы в родительской группе;*
- *учет уровня родительской мотивации при выборе вариативных форм групповой работы;*
- *возможность работы с родительскими группами, разноуровневыми в плане родительской мотивации (83).*

Исходя из этих принципов сроки начала работы с родительскими группами (однородными по составу) вариативны и определяются степенью готовности к сотрудничеству. Так, групповая работа с родителями с низкой мотивацией может быть рекомендована со второй половины учебного года, так как изменение их внутренней позиции, осознание их участия в коррекционном процессе происходит только тогда, когда ребенок демонстрирует определенные успехи в результате направленной систематической работы с ним. Это происходит не раньше чем через полгода, учитывая длительность адаптационного периода

таких детей. При условии готовности к взаимодействию, работа с родительскими группами начинается с начала учебного года.

В работе с каждой группой родителей реализуются их собственные цели и задачи, которые и определяют тематику и формы работы. Основными задачами групповой работы с родителями с низким уровнем мотивации являются:

- активное привлечение родителей к реализации целей коррекции через формирование у них адекватной оценки психического развития их ребенка;
- изменение родительской позиции и отношения к ребенку и вооружение родителей соответствующими способами коммуникации;
- обучение родителей элементарным приемам дефектологической практики с целью повышения их компетентности при оказании действенной помощи их детям.

Эти задачи наиболее продуктивно реализуются в следующих формах работы:

- тематические консультации;
- семинары-практикумы;
- групповые собрания родителей с просмотром фрагментов занятий с детьми.

Примерный перечень групповых тематических консультаций на учебный год:

- причины отставания ребенка в развитии;
- особенности психофизического развития ребенка;
- проблемы развития речи и некоторые рекомендации в помощь родителям;
- формирование познавательной активности у детей;
- нарушение поведения детей и возможности его коррекции;
- эмоциональное развитие детей, имеющих особые образовательные потребности;
- влияние семейных отношений на развитие ребенка;
- профилактика детских неврозов;
- адаптация ребенка к инклюзивной школе.

Активными формами работы являются семинары-практикумы, проводимые при активном участии родителей. Тематика семинаров – практикумов взаимосвязана с темами групповых консультаций и способствует овладению более широким кругом знаний по проблеме, а также необходимыми практическими навыками, как то:

- 1) внимательное отношение (навыки наблюдения за развитием ребенка);
- 2) использование артикуляционной гимнастики в коррекционной работе по формированию правильного звукопроизношения;
- 3) проведение развивающих игр в коррекционной работе с детьми;
- 4) проведение психогимнастики для коррекции эмоциональной сферы ребенка;
- 5) формирование графических навыков у детей с целью подготовки руки к письму;

Такой вид работы, как групповые собрания с просмотром фрагментов занятий с детьми, способствует формированию у родителей адекватной оценки психического развития их детей.

Для групповой работы с родителями с более высоким уровнем мотивации дополнительно может быть предложена следующая тематика консультаций:

- *ознакомление с окружающим и развитие речи;*
- *значение развития мелкой моторики рук для развития речи детей;*
- *обучение детей сравнению предметов и сравнительному их описанию как путь развития мышления;*
- *половозрастная идентификация как фактор психического развития ребенка.*

Предлагаются также соответствующие семинары-практикумы:

- *развитие пространственных и временных представлений у детей в период адаптации к массовой школе;*
- *обучение детей связной речи с использованием графических схем;*
- *пальчиковый театр на руках детей и родителей;*
- *формирование половозрастной идентификации у детей младшего школьного возраста;*
- *развитие мышления детей в процессе чтения литературных произведений.*

Состав родительских групп может быть как однородным в плане родительской мотивации, так и разнородным, когда в работе группы родителей с низким уровнем мотивации участвуют родители с высоким уровнем, выполняя роль интегрирующего звена между участниками коррекционного взаимодействия.

Задания для самопроверки:

Ответьте устно на вопросы:

Как рождение ребенка с недостатками в развитии изменяет жизненные перспективы семьи?

В чем это проявляется?

Что является итоговым достижением школы в работе с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности?

В каких направлениях инклюзивная школа оказывает помощь семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями?

В чем проявляется комплексность помощи семьям детей с ограниченными возможностями?

Что необходимо сделать учителю, чтобы родители ребенка с особыми потребностями активно включились в процесс его воспитания?

Что предполагает профессиональная этика при взаимодействии с родителями, имеющими детей с особыми нуждами?

В чем проявляется принцип учета психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии?

В каких направлениях может осуществляться работа с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии?

Что предполагает психологическое изучение ребенка с отклонениями в развитии?

Какие факторы влияют на родительскую позицию по отношению к ребенку с отклонениями в развитии?

В чем проявляются ценностные ориентации родителей различных социально-культурных групп в отношении ребенка с отклонениями в развитии?

Какие аргументы вы можете привести в доказательство влияния здоровых сверстников на характер и динамику развития ребенка с психофизическими недостатками?

Что характеризует активных родителей по отношению к ребенку с отклонениями в развитии?

Какую информацию может получить родитель от изучения ценностных ориентаций родителей различных социально-культурных групп в отношении ребенка с отклонениями в развитии?

Какие действия необходимо произвести для изучения профессионального ресурса школы в работе с семьей?

Что вы будете использовать для реализации принципа формирования положительного отношения к ребенку с отклонениями в развитии со стороны родителей?

Заполните вторую графу таблицы.

Задачи инклюзивной школы	Методы реализации задач
Изучение степени удовлетворенности родителей здоровых детей качеством образования в связи с появлением в школе детей с ОВЗ	
Ориентация родителей детей с ОВЗ в сфере образовательных услуг школы	
Создание в школе информационной базы данных о родителях детей с ОВЗ	
Привлечение родителей к сотрудничеству со школой в создании инклюзивного образовательного пространства	

1. **Bateman, D.** Ghid de educație specială pentru directori / D. Bateman, F. Bateman. – Timișoara : Mirton, 2008. - 156 p. - ISBN 978-973-52-0421-1
2. **Danii, A.** Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă / A. Danii, D. Popovici, A. Racu. – Ch. : Univers Pedagogic, 2007. 231 p. - ISBN 978-9975-48-037-6
3. Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale : Conf. mondială asupra educației speciale: Acces și calitate, Salamanca, Spania. 7-10 iunie 1994 / UNESCO; Min. Educației și șt. Spania. - Salamanca, 1994. - 27 p.
4. Declarația universală a drepturilor omului : demnitate și dreptate pentru toți : Ed. jubiliară, 1948-2008 / ONU ; resp. de ed.: L. Vîrtosu; coord. : EFA/FTI, ONU Moldova. - Ch., 2008. - 15 p. - ISBN 978-9975-4002-4-4.
5. Drepturile omului și problema dizabilităților : Reglementări intern. și naț. privind drepturile omului, destinat persoanelor cu dizabilități și familiilor acestora : Ghid / S. Racu, A. Grigoriu, A. Savciuc [et al.]. - Ch. : Cartier , 2011. - 280 p. - ISBN 978-9975-79-722-1.
6. Educația de bază în Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului : Studiu / V. Afteni, A. Bolboceanu, S. Borțoi,... ; UNICEF. - Ch., 2009. - 128 p. - ISBN 978-9975-901-94-9.
7. Educație incluzivă : Unitate de curs / Cornelia Bodorin, Maria Pereteatcu, Valentina Prițcan [et al.] ; Lumos Moldova. - Ch. : Cetatea de Sus , 2012. - 100 p. - ISBN 978-9975-4367-3-1.
8. **Gherguț, Alois.** Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale : Strategii diferențiate și incluzive în educație / Alois Gherguț. - Ed. a 2-a rev. și adăug. - Iași : Polirom, 2006. - 254 p. - ISBN 973-46-0397-3; ISBN 978-973-46-0397-8.
9. **Gherguț, Alois.** Sinteze de psihopedagogie specială : Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice / Alois Gherguț. - Ed. a 3-a, rev. și adăugită. - Iași : Polirom, 2013. - 528 p. - ISBN 978-973-46-3386-9; ISBN 978-973-46-3472-9
10. **Ungureanu, Dorel.** Educația integrată și școala inclusivă / D. Ungureanu. - Timișoara : Ed. de Vest, 2000. - 280 p. - ISBN 973-36-0329-5.
11. **Алейникова, С. А.** Отношение педагогов и родителей к интегрированному обучению детей с нарушенным слухом / С. А. Алейникова // Дефектология. - 2005. - № 5. - Р. 19-30.
12. **Беляев, Г. Ю.** Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Ю. Беляев. - М. : ИЦКПС, 2000. - 115 p.
13. **Беляева, М. А.** Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида / М. А. Беляева, И. Е. Кузнецов ; Акад. соц. Образования. – Екатеринбург : Изд-во АМБ, 2001. - 120 p.
14. **Бурова, Н. И.** Интегративное обучение детей с особыми образовательными потребностями. Современные тенденции, проблемы, перспективы // Интегративные тенденции современного специального образования. - М. : Полиграф сервис, 2003. - Р. 248-251.
15. **Бут, Тони.** Показатели инклюзии. (Практическое пособие) / Бут, Тони, Эйнскоу, Мэл / Пер. с англ. : И. Аникеев. Науч. ред. : Н. Борисова. Общая ред. : М. Перфильева. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 238 p.
16. **Выготский, Л. С.** Проблемы дефектологии / Сост., авт. вступ. ст. и библиограф. Т. М. Лифанова. - М. : Просвещение, 1995. – 527 p.
17. **Гилевич, И. М.** Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. – 1995. - № 3. - Р. 39-46.
18. **Голиков, Н.** Индивидуальная помощь ребенку-инвалиду в условиях обучения в массовом образовательном учреждении / Н. Голиков // Учитель. - 2006. - № 1. - Р. 22-24.
19. **Дементьева, Е. Г.** Формирование модели взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида / Е. Г. Дементьева // Практическая психология и логопедия. - 2005. - № 4 (15). - Р. 43-47.
20. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие / Сост. Н. Д. Шматко. - М. : Аквариум, 1997. - 128 p.
21. **Дименштейн, Р.** Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования "особых" детей / Р. Дименштейн // Защити меня!. - 2008. - № 1. - Р. 55-59.
22. **Загрядская, В.** Организация учебно-воспитательного процесса для детей с

- множественными нарушениями развития / В. Загрядская // Воспитание школьников. - 2007. - № 9. - Р. 33-38.
23. **Ильина, О. М.** Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О. М. Ильина // Дефектология. - 2008. - № 5. - Р. 68-72
24. **Кизима, А.** Интеграция детей-инвалидов в массовую школу: преодоление психологических барьеров и особенности обучения и воспитания / А. Кизима // Директор школы. - 2008. - № 3. - Р. 68-73.
25. **Козырев, В. А.** Построение модели гуманитарной образовательной среды / В. А. Козырев // Педагог. - 1999. - № 2. - Р. 26-32.
26. **Колосков, С.** Права ребенка в образовании / С. Колосков // Народное образование. - 2001. - № 9. - Р. 26-34.
27. **Кулюткин, Ю.** Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. - 2001. - № 1. - Р. 6-7.
28. **Куршакова, Е. А.** Рекомендации здоровым детям общающимся с детьми с ограниченными возможностями / Е. А. Куршакова // Классный руководитель. - 2005. - № 6. - Р. 65-68.
29. **Леонгард, Э. И.** Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума / Э. И. Леонгард // Актуальные проблемы интегрированного обучения. - М. : Права человека, 2001. - Р. 72-77.
30. **Локалова, Н. П.** Слабоуспевающие школьники: психологическое изучение и коррекционная работа с ними / Н. П. Локалова // Начальная школа. - 1992. - № 12. - Р. 59-61.
31. **Луньков, А. И.** Как помочь ребенку в учебе в школе и дома / А. И. Луньков. - М. : АПО, 1993. - Вып. 4. - 40 р.
32. **Маланцева, О.** Совместное обучение здоровых детей и детей со специальными нуждами / О. Маланцева // Народное образование. - 2008. - № 8. - Р. 214-217.
33. **Малофеев, Н. Н.** Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. - 2008. - № 2. - Р. 86-93.
34. **Малофеев, Н. Н.** Методические рекомендации по осуществлению интегрированного обучения в условиях специальных образовательных учреждений / Н. Н. Малофеев, Т. С. Зыкова, Н. Д. Шматко. - М., 2006. - 48 р.
35. **Малофеев, Н. Н.** Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Малофеев // Начальная школа: плюс-минус. - 2000. - № 12. - Р. 3-12.
36. **Первова, И. Л.** Международная концепция включенного обучения / И. Л. Первова // Актуальные проблемы интегрированного обучения. - М. : Права человека, 2001. - Р. 68-72.
37. **Петухова, Л.** Интеграция детей с ограниченными возможностями в среду здоровых школьников / Л. Петухова // Народное образование. - 2008. - № 8. - Р. 208-213.
38. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / Сост. : С. А. Прушинский, Ю. П. Симонова. - М. : РООИ «Перспектива», 2007. - 121 р.
39. **Родригес, Дэвид.** «Включенное» образование: дайте ребенку шанс / Дэвид, Родригес // Актуальные проблемы интегрированного обучения. - М. : Права человека, 2001. - Р. 61-66.
40. Современному этапу образовательной интеграции – современные инструментальные возможности // Дефектология. - 2008. - № 6. - Р. 3-4
41. **Татарова, С. П.** Реабилитация детей-инвалидов посредством организации совместной деятельности с их здоровыми сверстниками / С. П. Татарова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2005. - № 2. - Р. 58-64.
42. **Толмачева, Г. А.** О проблемах инклюзивного обучения детей со сложными нарушениями развития / Г. А. Толмачева // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2008. - № 2. - Р. 18-21.
43. **Ульенкова, У. В.** Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы решения / У. В. Ульенкова //

Коррекционная педагогика. - 2008. - № 4. - Р. 5-12.

44. **Хильдегунн, Ольсен.** «Включенное» образование – стратегия для достижения образования для всех / О. Хильдегунн // Актуальные проблемы интегрированного обучения. - М. : Права человека, 2001. - Р. 24-30.

45. **Хуторской, А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителя / А. В. Хуторской. - М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 р.

46. **Шалаев, И. К.** От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. Л. Веряев // Педагог. - 1998. № 5. - Р. 23-27.

47. **Шипицына, Л.** Интегрированное обучение: за и против / Л. Шипицына // Народное образование. - 1998. - № 6. - Р. 154- 56.

48. **Шматко, Н. Д.** Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н. Д. Шматко // Дефектология. - 1999. - № 1. - Р. 41-46; № 2. - Р. 49-56.

49. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин, - М. : Смысл, 2001. - 365 р.