

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

Е. А. Клещёва, И. Е. Валитова, Е. И. Пономарёва

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Практическое руководство

Барановичи
БарГУ
2018

УДК 376:616.896

ББК 74.3я73

К48

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной работы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» *С. В. Лауткина*;
директор государственного учреждения специального образования «Брестский областной ЦКРОиР» *Т. В. Жук*

Клещёва Е. А.

К48 Деятельность педагога-психолога учреждений общего среднего образования по психологическому сопровождению обучающихся с особенностями психофизического развития : практ. рук. / Е. А. Клещёва, И. Е. Валитова, Е. И. Пономарёва ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2018. — 152 с. — 66 экз.

ISBN 978-985-498-809-2.

Практическое руководство является результатом коллективной научно-исследовательской работы по договору № ГБ 20170343 от 16.03.2016 «Разработка модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся как субъектов инклюзивного образования», в котором представлена модель психологического сопровождения обучающихся с особенностями психофизического развития и нормотипичных обучающихся.

Предназначено для сотрудников социально-педагогической и психологической службы учреждений общего среднего образования, а также может использоваться педагогом-психологом в условиях инклюзивного образования. Содержит авторские методические разработки, которые будут способствовать внедрению данной модели в школьную практику.

УДК 376:616.896

ББК 74.3я73

ISBN 978-985-498-809-2

© БарГУ, 2018

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития общества очевидно стремление государства гуманизировать образование, что возможно при внедрении инклюзивного образования в систему образования Республики Беларусь. Традиция отечественного образования интегрировать детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в учреждения общего среднего образования привела к закономерным изменениям в обществе — попытке внедрения инклюзивного образования. Многочисленные отечественные и зарубежные исследования в области инклюзивного образования подтверждают намерения внедрить инклюзивное образование в систему образования и подготовить профессиональную педагогическую общественность к изменениям [23; 24; 46; 47]. Нормативными документами Республики Беларусь инклюзивное образование обозначено как «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [27, ст. 13].

Сопровождение образовательного процесса и его субъектов — сложный труд, требующий системного взаимодействия всех специалистов учреждения образования. В условиях инклюзивного образования, безусловно, предполагается согласованность профессиональных действий в сопровождении нормотипичных обучающихся и обучающихся с ОПФР следующих специалистов: педагога, профессиональная деятельность которого направлена на воспитание и обучение обучающихся; педагога социального, предметной областью которого является процесс социализации, социальное воспитание личности, социальная защита и социально-педагогическая помощь и поддержка ребёнка и его окружения, формирование благоприятной социальной среды; специалистов дефектологического профиля — специалистов с высшим педагогическим образованием в области образовательной и коррекционной работы с детьми с ОПФР.

И, наконец, сопровождение субъектов образовательного процесса осуществляется с участием педагога-психолога, предметной областью деятельности которого являются проявления психических процессов, свойств и состояний человека в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне. Предметная область деятельности педагога-психолога и является содержанием психологического сопровождения. Проблемы организации и осуществления психологического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) обусловлены переосмыслением задач, которые предстоит решить педагогическому сообществу в ходе реализации Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [32]. Внедрение инклюзивного образования предполагает осуществление научно обоснованного психологического сопровождения лиц с ОПФР и, соответственно, нормотипичных детей, которые включены в инклюзивное пространство школы.

В этой связи в существующую модель психологического сопровождения образовательного процесса и её субъектов необходимо вносить коррективы. Изменения во взаимодействии субъектов образовательного процесса, по нашему мнению, будут состоять в появлении у всех участников инклюзивного процесса новых потребностей в сопровождении, которые возникли в связи с внедрением инклюзии. Нами определены теоретические основы построения модели психологического сопровождения субъектов инклюзивного образования. Для описания содержания модели психологического сопровождения было определено: 1) кто является субъектами инклюзивного образования; 2) какие проблемы существуют у субъектов инклюзивного образования, которые препятствуют его реализации; 3) какие социальные потребности существуют у разных субъектов инклюзивного образования; 4) какие особые образовательные потребности существуют у обучающихся с ОПФР.

При описании результатов исследования использовались следующие термины, которые следует понимать как синонимичные:

- обучающиеся с особенностями психофизического развития — обучающиеся с ОПФР — «особые» обучающиеся;
- обучающиеся без особенностей психофизического развития — нормотипичные обучающиеся — нейротипичные обучающиеся — обычные обучающиеся.

Предложенная в практическом руководстве модель психологического сопровождения однозначно может быть использована в учреждениях общего среднего образования, которые не изменили своего статуса, но уже осуществляют инклюзивную практику обучения лиц с ОПФР.

ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, в современной науке принято использовать дефиниции «поддержка», «сопровождение», «помощь». И нередко они используются как синонимичные понятия. Понятия «поддержка» и «помощь» действительно рассматриваются зачастую синонимичными, в их содержание вкладываются одинаковые смыслы. Понятие же «сопровождение» является родовым.

В научной литературе термин «поддержка» используется в различных смыслах. Поддержка может выступать как самостоятельный компонент наряду с обучением и воспитанием в педагогическом процессе (О. С. Газман) и означать «помощь в саморазвитии»; атрибут гуманистической теории воспитания (И. А. Арямнов, В. М. Басов, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, Э. Мейман, А. Маслоу, К. Роджерс), гуманистический метод в личноно ориентированной системе воспитания и образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Кульневич, В. Т. Фоменко); способ личноно развивающего взаимодействия в образовательном процессе (В. В. Зайцев, В. В. Сериков) [14].

Педагогическая поддержка исследователями также рассматривается как система средств и деятельность педагогов, которые обеспечивают профессиональную (коррекционно-педагогическую) помощь в индивидуальном развитии и саморазвитии, обучении и воспитании, в самоактуализации и самореализации обучающихся. Предметом педагогической поддержки является процесс определения совместно с обучающимся его интересов, целей, возможностей и путей преодоления возникающих проблем для достижения желаемых результатов в обучении, общении, самовоспитании, образе жизни. Ключевым словосочетанием в понимании педагогической поддержки является «проблема обучающегося».

Следует подчеркнуть, что «поддержка», безусловно, является и психологическим феноменом. В частности, психологическая поддержка в нормативных документах Украины рассматривается как «система социально-психологических, психолого-педагогических способов и методов помощи» [15, ст. 1]. В этом смысле понятие «психологическая поддержка» синонимично понятию «психологическая помощь», которое трактуется как «область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-

психологической компетентности людей и оказание психологической помощи как отдельному человеку, так и группе или организации» [1]. «Психологическая помощь отражает некоторую реальность, некую психосоциальную практику, полем деятельности которой является совокупность вопросов, затруднений и проблем, относящихся к психической жизни человека» [7, с. 12].

Что же касается феномена «сопровождение», то его следует рассматривать в контексте практики учреждений образования как согласование педагогической и психологической поддержки лица (обучающегося), нуждающегося в этом. Термин «сопровождение» впервые упоминается в работах по практической психологии ещё в конце XX в. [4]. В настоящее время он широко известен и активно используется (Э. Александровская, М. Битянова, Т. Дворецкая, Е. Казакова, Е. Козырева, А. Колеченко, В. Семикин, Т. Чиркова и др.). Так, М. Р. Битянова, используя метафоры, сравнивает сопровождение ребёнка с «движением за руку», когда компетентный взрослый «приглядывается и прислушивается» к особенностям ребёнка, а не контролирует, указывает, навязывает решения. Сопровождающего взрослого при этом называют «спутником», «умудрённым опытом (человеком)», а само взросление, социализацию — «дорогой с множеством развилок и перекрёстков» [6].

На многочисленных популярных в настоящее время сайтах лицензионных практических психологов в Республике Беларусь можно встретить различные интерпретации термина «психологическое сопровождение». В частности, сопровождение рассматривается с точки зрения комплексного подхода к решению проблем развития через конкретные виды деятельности психолога, обозначая её как комплексную деятельность или как особый вид помощи, направленной на решение задач коррекции, обучения, воспитания, социализации несовершеннолетних.

Белорусские учёные (А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, А. Ч. Хвойницкая) сужают понимание сопровождения и рассматривают его в контексте поддержки развития, воспитания, формирования, индивидуализации, социализации детей с ограниченными возможностями [45].

Сопровождение как процесс и социально-психологический феномен рассматривается исследователями [50] с точки зрения системного подхода, который позволяет сделать приоритетным

внутренний потенциал развития личности. Психолого-педагогическое сопровождение в данном случае можно интерпретировать следующим образом:

- деятельность (целостная, системно-организованная, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития всех обучающихся);
- метод (обеспечивает создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора);
- технологию (последовательное выполнение чётко определённых действий).

В практическом руководстве психологическое сопровождение определяется как целостная деятельность психолога, направленная на создание системы условий для успешного психического и личностного развития ребенка в данной ему социальной ситуации развития.

Анализ научной литературы (Т. В. Егорова [13], Л. П. Жуйкова, Ю. В. Замятина, Е. Д. Кесарев [17], О. И. Могила, А. П. Тряпицына, А. В. Ульянова, Л. М. Шипицына [50] и др.) свидетельствует о том, что на сегодня определена и научно обоснована целостная концепция педагогического сопровождения лиц с ОПФР в образовательном процессе, апробированы и успешно применяются методики и технологии сопровождения, определены педагогические условия их эффективного использования. Сопровождение рассматривается как сложный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого являются решение и действие, ведущие к прогрессу в развитии сопровождаемого. Таким образом, процесс педагогического сопровождения включает не только обучающегося, но и значимых взрослых, так как именно ими анализируются и моделируются инклюзивное образовательное пространство и реальная ситуация обучения лиц с ОПФР.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что пока нет чёткого понимания феномена психологического сопровождения лиц с ООП, в том числе с ОПФР, в учреждениях общего среднего образования. Именно в этой связи нами осуществлён анализ актуальной нормативной документации, обеспечивающей деятельность педагога-психолога учреждения общего среднего образования на предмет выявления его функционала в области психологического сопровождения лиц с ОПФР в образовательном процессе.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Ключевой документ, определяющий всю образовательную деятельность в Республике Беларусь, — «Кодекс Республики Беларусь об образовании» [19]. Он гарантирует реализацию конституционного права человека на получение образования. Следует отметить, что на сегодняшний день Кодекс является одним из самых обсуждаемых документов для принятия его новой редакции в связи с общественными изменениями и изменениями в подходах к образованию. Но и в ныне действующей редакции кодекса уделяется внимание образованию лиц с ОПФР. В частности, в нём даётся определение понятия «лицо с особенностями психофизического развития — лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий» (ст. 1); прописаны гарантии в обеспечении доступности образования лицам с ОПФР на всех уровнях образования и в создании для этого специальных условий (ст. 2). Кроме того, достаточно подробно охарактеризован процесс организации специального образования как одного из видов образования (глава 55), где подразумевается «система психолого-педагогических мер, направленных на исправление и (или) ослабление физических (или) психических нарушений» (ст. 14); обозначены виды учреждений специального образования (ст. 261—265), реализующих программы социализации лиц с ОПФР. Достаточно подробно прописана система образования в рамках интегрированного обучения и воспитания; изложены правила комплектации и количественной наполняемости групп/классов на всех уровнях получения образования (ст. 147, 158). Кодексом определены виды занятий, направленных на стимулирование развития обучающихся: «поддерживающие занятия или консультации — занятия, направленные на преодоление трудностей в изучении учебных предметов... учащимися, получающими общее среднее образование...» (ст. 158).

В данном кодексе чётко определено право всех субъектов на получение психологической помощи для социальной адаптации и оптимизации образовательного процесса (ст. 96). Осуществление социальной защиты обучающихся (глава 5) гарантируется правами

на «бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование», «бесплатную коррекцию физических и (или) психологических нарушений» (ст. 31) и на «получение психологической помощи со стороны специалистов учреждения образования». Также предусмотрено оказание ранней комплексной помощи детям с ОПФР до трёх лет, включающей «выявление, обследование, коррекцию физических и (или) психических нарушений, индивидуализированное обучение ребёнка с ОПФР в возрасте до трёх лет с психолого-педагогическим сопровождением в семье, учреждении образования» (ст. 269).

Однако чёткая структура организации психологического сопровождения обучающихся в кодексе отсутствует. Психологическая помощь в нём представлена общим требованием к образовательному процессу (глава 9) безотносительно к той или иной категории обучающихся.

Оказание психологической помощи в Республике Беларусь регламентируется Законом Республики Беларусь «Об оказании психологической помощи», который «направлен на определение правовых и организационных основ оказания психологической помощи в целях обеспечения прав и законных интересов граждан при её получении» [30].

В данном законе психологическая помощь рассматривается как «комплекс мероприятий, направленных на содействие гражданам в предупреждении, разрешении психологических проблем, преодолении последствий кризисных ситуаций, в том числе путём активизации собственных возможностей граждан для самостоятельного предупреждения, разрешения возникающих психологических проблем, преодоления последствий кризисных ситуаций и создания необходимых для этого условий, на информирование граждан о причинах психологических проблем и способах, средствах их предупреждения и разрешения, на развитие личности, её самосовершенствование и самореализацию» (ст. 1). В законе чётко обозначены субъекты оказания психологической помощи, требования, предъявляемые к психологу; цели, принципы, виды психологической деятельности; ответственность и полномочия сторон, участвующих в психологической деятельности; формы и способы оказания психологической помощи, а также порядок оказания психологической помощи. По закону учреждения образования обязаны обеспечивать оказание психологической помощи на безвозмездной основе участникам образовательного процесса независимо от пола, расы, национальности,

имущественного положения, религиозных убеждений и других обстоятельств (ст. 17), что, безусловно, соответствует реальному положению вещей в учреждениях образования Республики Беларусь всех типов без исключения.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании и Законом Республики Беларусь «Об оказании психологической помощи» было утверждено Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования, в соответствии с которым и сегодня организуется деятельность педагога-психолога учреждения образования [35]. Применительно к обучающемуся как субъекту образовательного процесса педагог-психолог выполняет следующие функции: обеспечивает социальную адаптацию обучающегося, оказывает содействие в оптимизации образовательного процесса, оказывает психологическую помощь по запросу обучающегося либо его законного представителя; выявляет и ведёт учёт обучающихся, нуждающихся в психологической помощи. Также педагог-психолог принимает участие в формировании у обучающихся навыков здорового образа жизни, безопасного и ответственного поведения; изучает их индивидуально-психологические особенности, организует лично ориентированную психологическую помощь обучающимся, имеющим проблемы в общении, обучении, развитии и социализации. В данном контексте этот функционал представляется нам слишком общим, не конкретизирующим действия педагога-психолога в осуществлении психологического сопровождения обучающихся с ОПФР.

В связи с созданием в учреждениях образования социально-педагогической и психологической службы (далее — СППС) Министерство образования Республики Беларусь чётко очерчивает основные направления деятельности педагога-психолога в учреждении образования [16; 36] и разрабатывает методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования [36], в которых более подробно прописаны функции педагога-психолога.

В методических рекомендациях указано, что «основные усилия социально-педагогической и психологической службы (СППС) учреждения образования должны быть направлены на обеспечение успешной социализации воспитанников, сохранение и укрепление их здоровья, предупреждение отклонений в развитии и поведении, психолого-педагогическое сопровождение их жизненного самоопределения, создание благоприятного климата в учреждении образования и окру-

жении, вовремя помочь ребёнку, выявить проблему и скорректировать действия всех участников образовательного процесса» [36]. В этой связи педагог-психолог должен проводить психологическое изучение психических явлений личности, социальной ситуации развития, особенностей взаимодействия обучающихся в целях организации индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания; оказывать консультативную помощь участникам образовательного процесса; проводить профилактические и просветительские мероприятия по предупреждению возможных отклонений в развитии обучающихся и по формированию здорового образа жизни; осуществлять коррекционную поддержку; содействовать сохранению психофизического здоровья; создавать психологические условия для реализации профильных образовательных программ.

Общие характеристики деятельности педагога-психолога учреждения образования конкретизируются рядом нормативных документов, прямо либо косвенно определяющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР [29; 31; 33; 34]. Данные документы регламентируют порядок получения этой категорией лиц образования, в том числе и на дому, способствуют максимальному охвату детей с ОПФР для коррекционной помощи, определяют стратегию их патронажа после завершения обучения в учреждении общего среднего образования.

В 2016 году в целях совершенствования работы по организации интегрированного обучения и воспитания документально закрепляется обязанность педагога-психолога осуществлять психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР [26]. Поскольку ряд положений системы интегрированного обучения возможно перенести на инклюзивное образование, то данный документ может стать отправной точкой в определении функционала педагога-психолога инклюзивной школы. Методическими рекомендациями определены задачи психолого-педагогического сопровождения, круг которых очерчен организацией взаимодействия всех участников образовательного процесса и созданием адаптивной среды для обучающихся с ОПФР, формы организации психолого-педагогического сопровождения и определяющие его факторы (контингент обучающихся с ОПФР, уровень компетентности педагогического состава и т. д.); предложены формы диагностической карты психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной карты психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР, в которых

прослеживается идея сотрудничества всех педагогических работников учреждения образования (а не только педагога-психолога) по организации их сопровождения.

Однако остаётся дискуссионным вопрос относительно распределения диагностической работы по определению статуса обучающегося с ОПФР в коллективе, сферы его интересов, особенностей личности, особенностей поведения, мотивации к обучению между классным руководителем, педагогом-психологом и педагогом социальным, поскольку сбор психологической информации, её обработка и интерпретация, постановка психологического диагноза традиционно являются функцией педагога-психолога.

Анализ актуальной нормативно-правовой документации, регламентирующей организацию образовательного процесса в целом и роль в нём педагога-психолога в частности, позволяет сделать ряд выводов. В изученных документах предусмотрено осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся в учреждениях образования Беларуси. В Кодексе Республики Беларусь об образовании не представлена система психологического сопровождения обучающихся. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся как актуальное явление уточняется и разъясняется в последующих нормативных документах, положениях, методических рекомендациях и т. д. Опираясь на методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания отметим, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР в инклюзивной школе должно организовываться в рамках деятельности СППС учреждения образования. И в этом случае необходимы изменения положения о СППС учреждения образования.

Поскольку деятельность педагога-психолога учреждения образования сегодня ориентирована на так называемую «норму развития», именно поэтому она направлена на выявление возможных отклонений в развитии ребёнка и их предупреждение и коррекцию. Поэтому считаем принципиальным осуществление иного подхода в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся инклюзивных школ — поиск ресурса развития обучающихся с ООП, их поддержка в обретении различного рода компетенций с опорой на выявленный ресурс. Введение инклюзивного образования повлечёт изменение и конкретизацию задач и функций педагога-психолога в диагностическом, профилактическом, консультативном, коррекционном и развивающем направлениях деятельности педагога-психолога.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ: ПОТРЕБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, РОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГОВ

В связи с планируемым переходом системы образования в Республике Беларусь на работу в условиях инклюзии используемая в настоящее время модель психологического сопровождения образовательного процесса и её субъектов нуждается в серьёзных изменениях. Субъектами инклюзивного образовательного процесса являются обучающиеся с особыми ООП (в рамках практического руководства мы ограничились категорией обучающихся с ОПФР), нейротипичные обучающиеся, педагоги, родители детей с ОПФР, родители нейротипичных детей. Изменения во взаимодействии субъектов образовательного процесса, по нашему мнению, будут состоять в появлении у всех участников инклюзивного процесса новых потребностей в сопровождении. Именно поэтому необходимо дать описание природы потребностей человека и определить спектр потребностей субъектов инклюзивного образования.

Гуманистическая персонология открыла в своё время огромные перспективы для психологов-практиков в оказании психологической поддержки отдельно взятой личности. Учёные (Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.) считали, что человек от природы способен к самосовершенствованию, обладает свободой выбирать жизненные перспективы, формировать уникальный стиль жизни, подлинность которой возможна лишь при реализации большого числа возможностей. Мотивация любого психически здорового человека состоит, прежде всего, в стремлении к самоактуализации. Опираясь на теорию самоактуализации А. Маслоу [2], одного из основателей гуманистической психологии, мы понимаем это явление как стремление человека к реализации своей миссии, предназначения, призвания, судьбы. Как и его единомышленники, А. Маслоу считал, что в каждом человеке заложены потенциальные возможности для роста и совершенствования, каждый обладает творческим потенциалом, способен к самосовершенствованию, что может угаснуть в результате ошибок семейного воспитания, образования. Инклюзивная школа призвана обеспечить условия для самоактуализации каждого участника образовательного процесса, которыми и являются

субъекты инклюзивного образования. Субъектами инклюзивного образования являются обучающиеся, которых условно можно разделить на две группы: «обычные» дети и «особые» дети, которые имеют особые образовательные потребности; две группы родителей «обычных» и «особых» детей и педагоги.

На наш взгляд, только психологически зрелая личность может достичь самоактуализации. В данном контексте зрелость определяется не физиологическим, а психологическим возрастом человека, так как психологическая зрелость характеризуется наличием ответственности за собственную жизнь и судьбу. В этой связи представляется важным определить потенциальные возможности каждого субъекта инклюзивного образования, опираясь на модель личности по А. Маслоу.

Психологическое сопровождение в этом контексте нами определяется как целостная деятельность психолога, направленная на создание системы условий для успешного психического и личностного развития ребенка в данной ему социальной ситуации развития.

Учреждение инклюзивного образования, как, впрочем, и существующие учреждения образования разных типов, в перспективе должно быть основным социальным институтом, направленным на решение задач социализации, самореализации личности обучающегося. Включение обучающегося в инклюзивный процесс предполагает появление у него ряда потребностей, требующих удовлетворения. Именно поэтому необходимо профессиональное сопровождение обучающихся на этапе удовлетворения их потребностей.

Понятие «потребность» определяется как состояние нужды, психологической или функционального ощущения недостаточности чего-либо, проявляющееся в зависимости от ситуационных факторов (И. А. Беляев, Ф. Н. Ильясов, С. Л. Рубинштейн). Они проявляются в виде эмоционально окрашенных желаний, стремлений, а их удовлетворение — в виде оценочных эмоций (А. Маслоу, А. Н. Леонтьев). Потребности определяют избирательность восприятия мира, фокусируя внимание человека преимущественно на тех объектах, которые могут удовлетворить его потребность (Л. С. Выготский). С точки зрения потребностно-информационного подхода к анализу поведения и высших психических функций человека и животных понятие «потребность» имеет естественнонаучное обоснование и рассматривается как способность живой системы к избирательному

контакту с окружающей средой с целью сохранения гомеостаза внутренних процессов (П. В. Симонов). В рамках аффективно-динамической модели обосновывается роль удовлетворения потребностей в возникновении/невозникновении агрессивного поведения у ребёнка: неудовлетворение потребностей ребёнка приводит к его агрессивному поведению (И. А. Фурманов).

Изучение различных классификаций потребностей (список мотивационных факторов Гилфорда, классификации потребностей в зависимости от возможных эмоций Б. И. Додонова, подхода Х. Мюррея) не дало ясного представления о важности удовлетворения потребностей для формирования личности. Остановимся на характеристике модели самоактуализации личности А. Маслоу, в которой наиболее подробно представлено описание базовых потребностей личности и стратегии их удовлетворения. Иерархия потребностей, по А. Маслоу, представляет собой определенную последовательность или пирамиду потребностей.

К первому уровню относятся *физиологические потребности*, призванные удовлетворять запросы организма человека. К ним относятся потребность человека в еде, питье, кислороде, оптимальном температурном режиме и влажности воздуха, отдыхе, половой активности и пр.

Следующей в иерархической пирамиде является *потребность в безопасности, надежности и защите*. Это потребность в стабильности существующего порядка вещей, уверенность в завтрашнем дне, отсутствие угрозы жизни и здоровью. Природа потребности в безопасности как базовой потребности описывается в ряде теорий личности. Она затрагивается в психоанализе З. Фрейда и А. Адлером в индивидуальной теории личности [48]. В данных теориях неудовлетворение потребности в безопасности рассматривается как причина возникновения невроза. Базовое ощущение безопасности окружающего мира, уверенности в собственной полноценности, отсутствие угрозы здоровью формируются на ранних этапах детско-родительских отношений. Более развернуто потребность в безопасности описана Э. Эриксоном в эпигенетической концепции личности [48]. По его теории, личность проходит восемь стадий развития. Первая психосоциальная стадия соответствует оральной стадии (по З. Фрейду). В этот период основой формирования здоровой личности является общее чувство доверия. Младенец воспринимает социальный мир как безопасный и стабильный, а людей надёжными.

Чувство доверия формируется на основании отношений с матерью. Заботливая мать, находящаяся в тактильном и эмоциональном контакте с ребёнком, транслирует ему уверенность, обеспечивает ощущение комфорта. Напротив, «холодная», безэмоциональная и отстранённая мать условно оставляет его в опасности, ощущение которой на следующих этапах развития личности экстраполируется на субъективное ощущение ребёнком опасного мира. Чувство доверия не зависит от количества пищи или от проявлений родительской нежности, оно связано со способностью матери передать своему ребёнку ощущение постоянства и согласованности реальных чувств к ребёнку с их невербальными проявлениями. Младенцы учатся доверять не только внешнему, но и своему внутреннему миру. Описывая кризисы развития как необходимое условие перехода от одной стадии развития к другой, Э. Эриксон отмечал, что для ребёнка важно пережить недоверие к миру в те моменты, когда мать снова возвращается к прежним занятиям, работе, отношениям с супругом. Важно сбалансировать в детско-материнских отношениях действия, провоцирующие возникновение у ребёнка доверия и недоверия к матери. В своей теории Э. Эриксон использует термин «достаточно хорошая мать», которая умело балансирует отстранённость и неотстранённость от ребёнка.

Следующий уровень потребностей — *потребности принадлежности и любви*. К ним относятся потребности в социальном статусе, сопричастности, т. е. принадлежности к семье, общине, кругу друзей, любимых, потребность любить и быть любимым. Ещё в индивидуальной психологии А. Адлер [48] делал акцент на данной потребности, определяя её как стремление к превосходству и социальной принадлежности человека. Он считал, что компенсаторным механизмом любого человека становится выработка уникального стиля жизни. Частично соглашаясь с А. Адлером, А. Маслоу определял для потребностей принадлежности и любви третий уровень, когда физиологические потребности и потребности безопасности и защиты удовлетворены. Групповая принадлежность становится доминирующей целью для человека. Ранее было доказано, что быть любимым и признанным — важно для общего психологического здоровья, чувства достоинства.

К потребностям более высокого порядка А. Маслоу относит *потребности в самоуважении*. Он разделяет их на два типа: самоуважение

и уважение другими. Самоуважение определяется стремлением к свободе и независимости, желанием быть компетентным и уверенным в себе. Уважение другими связано с желанием обладать высокой репутацией, престижем, высоким общественным положением и властью. Очевидно, что потребности уважения выражаются очень разнообразно. Подросткам важно одобрение сверстников, на котором строится их самоуважение, что напрямую связано с нормативными психологическими особенностями возраста. Что же касается взрослых, то потребность в уважении и самоуважении реализуется через соответствие социальным ожиданиям, наличие семьи и детей, хорошей оплачиваемой работы и т. д.

И, наконец, *потребность в самоактуализации* А. Маслоу определяет как «желание человека стать тем, кем он хочет стать» [2]. В неё входит стремление к применению своих талантов, обладанию знаниями, реализации своей уникальности. По мнению учёного, человек сам определяет так называемую конечную точку своего развития, а маркером самоактуализации личности становится чувство удовлетворённости. Большинство людей не достигают самоактуализации в связи с тем, что не уверены в наличии у себя каких-либо способностей, не видят возможностей для самосовершенствования. Только «благоприятное» общество, свободное от стереотипов и предрассудков относительно личности, способствует воплощению в действительность высших возможностей человека. Именно поэтому при обучении в современной школе педагогам нет необходимости ориентироваться на некую усреднённую норму развития обучающегося, а определять способности ребёнка и способствовать его самоактуализации по индивидуальному маршруту.

Рассмотрим перечень возможных проблем на различных этапах удовлетворения потребностей субъектов инклюзивного образовательного пространства в соответствии с теорией самоактуализации А. Маслоу (табл. 1). В таблице отражены потребности только тех субъектов образования, которые возможно удовлетворить в условиях учреждения образования. Так, например, у педагогов как у взрослых субъектов образовательного процесса, безусловно, существуют физиологические потребности, потребности в любви и т. д. Но, на наш взгляд, они не нуждаются в поддержке удовлетворения потребностей такого порядка со стороны других субъектов образовательного процесса, так как есть иные социальные институты, где данные потребности имеют место и возможности для удовлетворения.

Т а б л и ц а 1 — Проблемы на этапах удовлетворения потребностей субъектов инклюзивного образовательного пространства

Потребности	Субъекты образовательного процесса				
	родители «обычных» обучающихся	родители «особых» обучающихся	«обычные» обучающиеся	«особые» обучающиеся	педагоги
Физиологические потребности			Недостаточные условия учреждения образования для функционирования организма: – несбалансированное питание; – отсутствие прогулок на свежем воздухе; – несоразмерные физические нагрузки; – неорганизованное рабочее место; – отсутствие безбарьерной среды (для ряда категорий «особых» обучающихся)		
Потребности в безопасности, надёжности, защите	1. Недостаточные условия для адаптации ребёнка к условиям учреждения образования: – несбалансированный режим дня; – отсутствие / негативное отношение со сверстниками; – отсутствие / негативное отношение ребёнка с педагогами. 2. Некачественное (неадаптированное) обучение. 3. Отсутствие / недостаточные условия для социализации ребёнка. 4. Дискриминация				
Потребности принадлежности и любви	Страх потери ребёнка как объекта сопричастности и демонстратора любви		Отсутствие со стороны взрослых учёта возрастных особенностей в потребностях к сопричастности к социальной группе и переживаний интимного характера		

Окончание табл. 1

Потребности в самоуважении	Несоответствие социальным ожиданиям семьи, качествами родителя	Отсутствие / недостаточное одобрение со стороны представителей общей социальной группы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Профессиональная некомпетентность. 2. Отсутствие авторитета среди коллег и учеников. 3. Отсутствие престижа профессии
----------------------------	--	--	--

Остановимся на специфике удовлетворения физиологических потребностей, потребности в безопасности и потребности в принадлежности у субъектов инклюзивного образования. Они неслучайно определяются как рядоположенные, а не в иерархии, так как инклюзивная образовательная среда предполагает установление принципиально новых отношений между субъектами образовательного процесса, где психологическая безопасность личности напрямую связана с возможностью удовлетворения физиологических потребностей и возможностью принадлежать к социальной группе.

Рассмотрим специфику такого уровня, как *удовлетворение физиологических потребностей*. Субъекты инклюзивного образования — это люди различных возрастов. Однако если взрослые (родители, педагоги) имеют возможность самостоятельно регулировать собственное физическое здоровье, то младший школьник, подросток и старший школьник нуждаются в поддержке оптимального физического состояния со стороны взрослого. Обучающийся большую часть своего времени проводит в учреждении образования, именно поэтому школа обязана способствовать удовлетворению его физиологических потребностей, которые возникают на основании существующих возрастных особенностей организма. Инклюзивная школа обеспечивает обучение как детей, развивающихся в пределах физиологической нормы, так и детей с отклонениями в физическом развитии. Тогда возникает вопрос, будут ли совпадать физиологические потребности «обычных» и «особенных» обучающихся? Исследования на возрастных срезах

«младший школьник», «подростковый возраст», «старший школьник» в смешанных классах по физиологическим характеристикам обучающихся на базе ГУО «СШ № 13 г. Барановичи» позволили ответить на поставленный вопрос. Следует отметить, что ГУО «СШ № 13 г. Барановичи» является одной из школ города, где практикуется совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с ОПФР. На основе методики «Диагностика личностных и групповых базовых потребностей — мотиваторы (А. Маслоу)» [43] было выявлено, что в независимости от физического состояния организма человек испытывает потребность в полноценной и здоровой пище, питье, сне, посильных физических нагрузках, оптимальном кислородном объёме и температурном режиме, а также испытывает половое влечение. Были выявлены лишь возрастные особенности доминирования потребностей: в младшем школьном возрасте преобладают физиологические потребности и потребность в безопасности, тогда как у подростков и старших школьников появляются потребности и более высокого порядка.

В теории самоактуализации А. Маслоу *потребность в безопасности* рассматривается как стимул к структурированию жизни личности. Так, взрослый человек выбирает стабильную работу, определяет перспективную профессию своему ребёнку, накапливает материальные средства, формирует систему религиозных убеждений, выполняет ритуалы и пр., тем самым обеспечивая себе безопасность жизнедеятельности. Безопасность жизнедеятельности детей, на наш взгляд, является актуальной потребностью именно для родителей обучающихся инклюзивной школы в большей степени, чем для детей. Задача родителей заключается в помощи ребёнку адаптироваться к условиям учреждения образования: преодолеть трудности, связанные с режимом дня, адаптацией к классному коллективу, с взаимоотношениями ребёнка с учителем и т. д. Независимо от образовательных потребностей ребёнка, от особенностей его развития как родитель, так и его ребёнок испытывают потребность в обеспечении достойным, востребованным и качественным образованием, в благоприятной эмоциональной атмосфере принятия в детский коллектив, в обеспечении стабильной поддержки педагогов, в отсутствии дискриминации и пр.

Потребность ребёнка в принадлежности имеет возрастные особенности, не зависящие от его психофизического развития. Так, обучающиеся дошкольного и младшего школьного возраста испытывают потребность в ласке, заботе, атмосфере, где все их

желания удовлетворяются. Подростки, стремясь к независимости, самостоятельности, уважению, определяют для себя приоритетным принадлежность к академической, спортивной, музыкальной и прочей сплочённой группе. Обучающиеся юношеского возраста в большей степени испытывают потребность в любви, переживаниях интимного характера с противоположным полом. При таком положении вещей в инклюзивной школе появляется необходимость учитывать не столько психофизические особенности обучающегося, сколько его возрастные особенности в удовлетворении потребности в принадлежности и любви.

Отметим, что потребность в безопасности и принадлежности к социальной группе может не удовлетворяться из-за ряда психологических барьеров. Психологический барьер понимается как специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения [3, с. 234]. Проведённое исследование с помощью разработанных опросников показало следующее.

Для выявления психологических барьеров у родителей нормотипичных детей нами были опрошены 19 семей, дети которых обучаются в ГУО «Гимназия № 4 г. Барановичи» и ГУО «СШ № 13 г. Барановичи». В исследовании принимали участие оба родителя (38 человек). Анализ ответов родителей детей без ОПФР свидетельствует о том, что большинство из них (70%) не знакомы с понятием «инклюзивное образование», со спецификой обучения в инклюзивных классах. Эти родители считают, что совместное обучение с «особым» ребёнком будет способствовать ухудшению успеваемости их детей, появлению дискриминации по отношению к ним, исключению индивидуального подхода учителя к детям без особенностей, разделению класса на группировки, отсутствию возможностей для проявления ребёнком индивидуальности и т. д. Они считают, что дети с особенностями в развитии должны заниматься в специальных учебных заведениях отдельно от нормальных сверстников. Опрошенные высказывают также сомнения относительно качества системы профессиональной подготовки и психологической готовности педагогов, администрации к работе в инклюзивной школе, что, несомненно, является важным препятствием для внедрения инклюзии в образовательный процесс. Однако некоторые родители проявили интерес к проблеме инклюзивного образования и высказали пожелание в получении более обширной информации.

Абсолютное большинство участвовавших в опросе родителей детей с ОПФР (95%) знают, в чем состоит суть инклюзивного образования, им нравится сама идея совместного обучения всех детей вне зависимости от их особенностей. Однако у родителей возникает опасение в безопасности их ребёнка из-за отсутствия специальных условий в образовательных учреждениях и безбарьерной среды. Респонденты (57%) также считают, что педагоги не готовы к обучению детей в условиях инклюзивного образования, а у администрации отсутствует желание внедрять эту модель обучения. Большая часть родителей «особых» детей (63%) опасаются дискриминации относительно их ребёнка. При этом значительная часть этой группы родителей считают, что достаточно «найти подход к ребёнку» (42%), «принять его другим» (41%). Они также обращают внимание на неготовность педагога к установлению равноправных отношений в детском коллективе. Родители считают, что педагоги не умеют «организовывать внедрение в коллектив всех детей или сплочение коллектива» (54%). По их мнению, люди с презрением смотрят на их «особых» детей по ряду причин: отсутствие должного воспитания и знаний относительно лиц с особенностями развития, наличие стереотипов, страх за собственное здоровье. Родители (84%) беспокоятся за будущее своего «особого» ребёнка, к которому, по их мнению, не готовят в учреждениях образования. Однако страхи по поводу успешной социализации, адаптации к жизненным трудностям носят достаточно общий характер. Не конкретизируется понятие «жизненные трудности», а обозначаются лишь некоторые послылы: чтобы «всё получилось в жизни», «умел(а) справляться с трудными ситуациями», «умел(а) жить среди людей» и т. д.

Проведённое исследование позволило также выявить некоторые психологические барьеры у обучающихся по внедрению в инклюзивную среду. Следует подчеркнуть, что опрошенные обучающиеся разных возрастов, которые уже включены в систему совместного обучения (на базе ГУО «СШ № 13 г. Барановичи»), положительно относятся к идее инклюзивного образования. Однако результаты опроса обучающихся, которые не включены в совместное обучение детей с разными психофизическими особенностями, подтверждают, что переход к инклюзивной школе будет связан с определёнными трудностями. Около половины опрошенных (46%) осведомлены о сущности инклюзивного образования, 63% респондентов считают,

что «особенные» дети должны учиться в специализированных учреждениях образования. Они не готовы впустить в свою референтную группу детей с «особенностями», хотя при этом отдают предпочтение в своём товарище положительным личностным характеристикам, а не особенностям его физического развития. Также были выявлены некоторые стереотипы относительно обучающихся с «особенностями»: дети с «особенностями» не могут быть полноценными друзьями; «он может меня заразить: начну общаться — стану таким же», «меня друзья засмеют», «о чём мне с ним разговаривать?», «он не сможет разделить со мной мои увлечения» и т. д. Большая часть опрошенных считает непристойным иметь в своём окружении друга с «особенностями». В ходе опроса также установлено, что большее влияние на восприятие ребёнком Другого оказывают не педагоги, а родители.

И, наконец, *о потребности в самоуважении*. В этой связи наибольшего внимания требуют родители «особенных» детей с очевидными сложностями в удовлетворении потребности в самоуважении. Проекция как в данном случае деструктивный механизм может проявляться в представлениях о несоответствии социальным ожиданиям («я не как все, мой ребёнок болен», «я дефектный(ая) родитель»), низким престижем и общественным положением («какому работодателю я нужна(ен) с больным ребёнком?», «мне не видать хорошей работы/образования из-за отсутствия свободного времени от больного ребёнка»), в низкой репутации среди ближайшего окружения («ты не способен(на) воспроизвести здоровое потомство», «это тебе наказание за твои грехи») и т. д. Педагог же реализует данную потребность через компетентность в профессиональной деятельности, придающую уверенность в себе и уважение со стороны коллег, через престиж профессии в ближайшем и отдалённом окружении, через наличие власти в отношениях «учитель—ученик».

Опрос учителей начальных классов и специалистов СПС школ Пинска, Барановичей и Лунинецкого района (по 40 человек) в возрасте от 25 до 53 лет также выявил ряд психологических барьеров по внедрению инклюзивного образования, а следовательно, препятствия в удовлетворении потребности в самоуважении как профессионала [18]. В отличие от предыдущих респондентов, данная категория опрошенных является самой осведомлённой относительно сущности инклюзивного образования. Педагоги-психологи и социальные педагоги, на наш взгляд, на данном этапе имеют

больше шансов к удовлетворению своей потребности в самоуважении в связи с наибольшей профессиональной подготовленностью к работе в условиях инклюзивного образования. Они дифференцируют обучающихся по их психофизическим отличиям, определяя их в разные категории, что, на наш взгляд, является профессионально оправданным для осуществления индивидуального подхода в сопровождении их развития. Они считают, что дети различных категорий при равных правах имеют разные шансы быть принятыми в детском коллективе из-за наличия предубеждений и стереотипов относительно их и быть успешными, могут иметь разные результаты в учёбе, некоторые трудности в усвоении учебной программы, что влечёт за собой её переосмысление со стороны учителей. Что же касается получения образования, то опрошенные педагоги по-прежнему сходятся в том, что детям с ОПФР необходимо обучаться в интегрированных классах либо в условиях надомного обучения.

Однако педагогами обозначается ряд трудностей по внедрению инклюзивного образования (табл. 2), которые выявлены нами при опросе учителей интегрированных классов учреждений общего среднего образования Бреста [8].

Т а б л и ц а 2 — Отрицательные стороны инклюзивного и/или интегрированного образования, по мнению педагогов, %

Варианты ответов	Количество
Проблемы обучения связаны с особенностями ребёнка	60
Мало внимания детям с ОПФР со стороны учителя	28
Родители нормально развивающихся детей отрицательно относятся к совместному обучению с детьми с ОПФР	28
Сложно педагогу осуществлять индивидуальный подход	28
Мало внимания обычным детям со стороны педагога	18
Тяжелая организация труда	17
Снижается качество образования у всех обучающихся	16
По-разному усваивают материал	15
Отторжение детей с ОПФР как педагогами, так и обучающимися	14

Окончание табл. 2

Возникает недопонимание между детьми, следствие — чувствуют себя неуютно все дети в классе	12
Недостаточно литературы, пособий	12
Психолог не принимает участие в адаптации ребёнка	10
Педагоги не информированы об особенностях ребёнка	10
Члены детского коллектива не воспринимают детей с ОПФР как равных	9
Трудности у детей с ОПФР в социализации	9
Сложно педагогу переключаться с одних детей на других	9
Больше внимания детям с ОПФР со стороны педагога	6
Отсутствие обучающих семинаров	6
Нет опыта работы	6
Отсутствие методического сопровождения	3

Ответы, представленные в таблице, вскрывают проблемы в профессиональной подготовленности педагогов для работы в инклюзивных классах, свидетельствуют о недостаточности методической поддержки профессиональной деятельности, недостаточности знаний об индивидуальном развитии обучающегося. Существуют проблемы в организации совместной деятельности, взаимодействия обучающихся разных категорий.

Однако выявленные сформированные образы обучающихся потенциальных инклюзивных школ у учителей, на наш взгляд, стереотипные, что является ведущим барьером к качественному осуществлению профессиональной деятельности [18]. Детей с ООП всё же выделяют в отдельную группу «особенных детей», могут называть «умственно отсталые дети», «дети с нарушением интеллектуальной функции», «дети с ограниченными возможностями», «дети с трудностями в обучении», а также «дети-инвалиды». Например, дети с ОПФР в глазах учителей начальных классов — это дети с наличием заболевания, нарушением общего развития, нарушением речи и проблемным поведением. Они считают, что любой ребёнок, независимо от наличия той или иной особенности развития, имеет потребности в любви, заботе, принадлежности к группе, но имеет меньше шансов стать лидером детской группы, чем его здоровый сверстник. Учителя отмечают, что на почве неподготовленности общества к совместному обучению всех

детей могут возникать конфликтные ситуации между ними. И всё же они рекомендуют получать образование детям с ООП преимущественно в учреждениях общего среднего образования, так как это способствует успешности их социализации. Они полагают, что ребёнок с «особенностями» нуждается в дополнительной помощи педагога, однако не владеют достаточными знаниями относительно особенностей развития и по индивидуальному обучению детей разных категорий.

На основании вышеизложенного можно сформировать перечень потребностей субъектов инклюзивного образования:

- 1) потребности обучающихся:
 - в оптимальном режиме дня;
 - соразмерности физических нагрузок;
 - свободном (безбарьерном) перемещении;
 - непредвзятом, безоценочном отношении и уважении со стороны сверстников и педагогов;
 - гармоничном и продуктивном взаимодействии со сверстниками и педагогами;
 - возрастные потребности (дошкольник и младший школьник — потребность в ласке, заботе, в атмосфере удовлетворения желаний; подросток — потребность в независимости, самостоятельности, юноша испытывает потребность в любви, переживаниях интимного характера с противоположным полом);
- 2) потребности родителей:
 - в сохранении и поддержании физического здоровья их ребёнка;
 - свободном (безбарьерном) перемещении их ребёнка;
 - непредвзятом, безоценочном отношении и уважении их ребёнка со стороны сверстников и педагогов;
 - организации условий для социализации их ребёнка;
 - обеспечении их ребёнка качественным и востребованным на рынке труда образованием;
 - личностном самоуважении и уважении другими через реализацию успешного родительства;
- 3) потребности педагогов:
 - в профессиональном самоуважении и уважении другими через демонстрацию инклюзивной компетентности;
 - дополнительных знаниях в области психологии индивидуального развития, медицинской психологии;
 - дополнительной методической поддержке.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Внедрение идей инклюзивного образования — один из трендов современной системы образования. Инклюзивное образование реализуется в системе общего среднего (или дошкольного) образования, а не является частью или формой специального образования. Успешность реализации идей инклюзивного образования, предполагающего организацию разных детей в общем пространстве и времени, зависит от ряда условий. Поэтому специалисты обсуждают круг препятствий на пути внедрения инклюзивного образования, к числу которых относятся и неготовность всей системы общего образования к принятию на равных ученика с особыми потребностями и особенностями развития, и неподготовленность педагогов к работе с «особенными» учениками, и сложности установления гармоничных отношений между детьми в инклюзивном классе. Обобщенно можно говорить о существовании серьезных проблем в отношениях между разными субъектами учреждения образования, в том числе в условиях инклюзивного образования.

Функциональные характеристики деятельности педагога-психолога предполагают его участие в решении психологических проблем, возникающих в отношениях между учителем и учеником, между обучающимися в классе, а также проблем отдельных учащихся. В условиях инклюзивного образования в среднюю школу приходят в качестве равноправных и «особенные» ученики, а именно дети с ОПФР. Поэтому круг задач, которые решает психолог, неизбежно расширяется. Для реализации комплексного вида деятельности психолога — психологического сопровождения детей с ОПФР — психологу необходимо обладать особыми компетенциями, предполагающими наличие у него: 1) знаний и представлений о психологических и педагогических характеристиках детей с ОПФР, об особых потребностях этих детей, об их проблемах и ограничениях, об их возможностях; 2) умений и навыков взаимодействия с ними.

Педагог-психолог СППС учреждения образования, в чьи обязанности вменена организация психологического сопровождения субъектов образовательного процесса, на сегодня не обладает специальной подготовкой и инструментами для реализации профессиональных задач в условиях внедрения инклюзивного обра-

зования. Такой специалист, освоивший программы подготовки по своей специальности в учреждении высшего образования, должен владеть системой необходимых для работы с детьми с ОПФР компетенций хотя бы на начальном уровне, так как этого требуют образовательные стандарты. Однако реальная практика свидетельствует о явной недостаточности подготовки психологов к работе с детьми с ОПФР, как правило, у психологов отсутствует и опыт взаимодействия с этой категорией детей. Имеющиеся пробелы в формировании профессиональной компетентности могут быть восполнены посредством самообразования, тем более что специальная литература и интернет-материалы по данной проблеме представлены достаточно объёмно.

Однако существующие в литературе по специальной психологии описания особенностей детей с ОПФР представлены с позиций акцента на недостаточности, на определении закономерностей и механизмов становления структуры нарушений (структуры дефекта). Понятие структуры дефекта является одним из ключевых понятий специальной психологии — науки, предметом которой считаются особенности развития психики ребёнка с физическими и/или умственными недостатками, т. е. ребёнка, развитие которого осложнено каким-либо дефектом. Идея о структуре дефекта была выдвинута Л. С. Выготским [11] и получила развернутое содержательное наполнение в работах автора концепции дизонтогенеза психики В. В. Лебединского [22]. Понятие структуры дефекта (нарушения) позволяет понять механизмы нарушений психического развития у детей от первичного к вторичному и третичному нарушениям. Структура нарушения, понятие о первичном, вторичном и третичном нарушениях (дефектах) позволяют понять всю сложность процесса отклоняющегося развития ребёнка, а также объяснить, почему существует многообразие вариантов отклонений в развитии. Специальная психология накопила большой объем данных о психическом развитии детей с ОПФР, о соотношении первичного, вторичного и третичного дефектов (нарушений) при разных видах нарушений развития у детей, и эти данные являются психологической основой разработки программ обучения и воспитания, а также коррекционно-развивающей работы с ними [8; 9; 37; 41; 42].

Утверждая, что нормальное и аномальное развитие ребёнка имеют сходные закономерности, Л. С. Выготский тем не менее описывал особенности аномального развития: «Ребёнок, развитие

которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но иначе развитой» [11, с. 7]. В этой простой формулировке сконцентрированы основные положения о закономерностях аномального развития ребёнка. Словосочетание «иначе развитой» — краеугольный камень в понимании закономерностей развития особого ребёнка, оно акцентирует внимание на том, что своеобразие аномального ребёнка не может быть понято в рамках традиционного количественного подхода, когда ребёнок рассматривался как простая сумма его нарушений, или с негативной стороны, как недостаточность каких-либо функций по сравнению с нормальным развитием.

Продуктивная идея Л. С. Выготского о взаимосвязи дефекта и компенсации подверглась разработке и использованию в значительно меньшей степени по сравнению с идеей структуры дефекта. При внимательном прочтении Л. С. Выготского обнаруживается, что понятие дефекта он использовал скорее для того, чтобы определить возможности компенсации в процессе аномального развития. Он утверждал, что у аномального ребёнка наблюдается не только недоразвитие функций, непосредственно связанных с болезнью, у него возникают приспособительные компенсаторные механизмы.

Более того, Л. С. Выготский отмечал, что «характеризовать такого ребёнка как задержанного в физическом и психическом развитии, ослабленного и т. д. — верно только наполовину, потому что отрицательной характеристикой несколько не исчерпывается положительное своеобразие этого ребёнка. Отсутствие положительного материала есть не частная вина того или иного исследователя, а общая беда всей дефектологии, которая только перестраивает свои принципиальные основы и тем самым дает новое направление педологическому исследованию» [11, с. 30]. Однако положение дел в современных науках о детях с ОПФР не изменилось. Эта идея относительно специальной психологии высказывается Е. С. Слепович и А. М. Поляковым, которые считают, что «большинство описаний различных вариантов отклоняющегося развития (умственной отсталости, задержки психического развития, раннего детского аутизма и др.), представленных в психологической литературе, сводится к перечислению недостатков, “дефицитов” развития. Человек рассматривается в дихотомии “здоровье—болезнь”. При этом первое соотносится с нормальным функционированием, а второе — с повреждением или ослаблением функций. Иные

варианты развития, которые можно было бы понять, как специфические или представляющие особые возможности при таком подходе не рассматриваются» [38].

Механизм компенсации напрямую связан с процессами формирования личности. Так, Т. И. Гаврилко полагает, что необходимо описывать специфику становления личности ребёнка с отклонениями развития как «определенного своеобразия, своеобразности, имеющей не только отрицательные характеристики по сравнению с нормой (“снижение...”, “недостаточность...”), но и некоторые положительные характеристики, качественно наполненные своеобразием, показывающим симптомы борьбы ребёнка с собственными ограничениями» [12, с. 30—31].

Реализация идей инклюзивного образования сопряжена с преобладанием в общественном сознании социальной модели инвалидности. В фокусе этой модели находится взаимосвязь между отдельным человеком и окружающей его средой. Социальная модель рассматривает человека с физическими или психическими недостатками как имеющего нарушения здоровья, однако полагается, что инвалидами они становятся из-за существующих в обществе физических и организационных барьеров, предрассудков и стереотипов. Согласно социальной модели каждый человек является самостоятельной ценностью и принимается таким, какой он есть. В первую очередь определяются сильные стороны каждого человека, а его потребности определяет он сам и его ближайшее окружение. При решении проблем каждого человека определяются те барьеры, которые мешают удовлетворению его потребностей. Поэтому в соответствии с парадигмой профессионального сознания, которое задается социальной моделью инвалидности, не следует акцентировать внимание на недостатках, дефектах, ограниченности обучающихся как субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии, нужно сосредоточиться на их возможностях, изменяя образовательную и социальную среду.

Этот императив позволяет определить в качестве актуальной задачи специальной психологии изучение компенсации как механизма развития ребёнка с ОПФР. В настоящее время имеются лишь отдельные работы, специально посвященные этой проблеме. Так, В. М. Сорокин определяет компенсацию (лат. уравнивать, возмещать) как процесс, который направлен на преодоление недостаточности нарушенных или недоразвитых функций: «Под ком-

пенсацией понимается процесс возмещения недоразвитых или нарушенных функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных» [39, с. 164]. Процесс компенсации является как следствием самостоятельного упражнения недоразвитой функции, так и результатом целенаправленного обучения, воспитания ребёнка, формирования сохранных сторон его психики и личности. Отметим, что В. М. Сорокин выделил несколько уровней осуществления компенсации: 1) биологический, или телесный, уровень, на котором компенсаторные процессы протекают преимущественно автоматически и бессознательно; 2) психологический уровень расширяет возможности компенсаторных механизмов, преодолевая ограничения биологического уровня; это истинно человеческий способ восстановления нарушенных функций с привлечением работы сознания; 3) социально-психологический уровень отражает социальный характер бытия человека, поэтому эффективность компенсации во многом определяется характером межличностных отношений человека с ближайшим окружением; 4) социальный уровень, содержание которого связано с макросоциальными процессами.

В условиях инклюзивного образования требуется актуализировать механизмы компенсации, осуществив научное определение их содержания и функционирования. Реализация механизмов компенсации предполагает, во-первых, отсутствие в социальном окружении ребёнка акцента на его недостаточности, во-вторых, максимальное использование имеющихся возможностей ребёнка. Чтобы использовать накопленные в науке и практике данные о структуре нарушений у ребёнка с ОПФР, а также перейти к новым способам построения отношений с ним как субъектом инклюзивного образования, предлагается ориентироваться на функциональную психологическую структуру нарушений развития в содержательном аспекте [8; 22].

Функциональная психологическая структура нарушений психического развития в содержательном аспекте включает следующие виды функций: 1) сохранные — те функции, которые развиты у ребёнка в соответствии с возрастными нормативами, они функционируют без искажений; 2) отсутствующие — функции, которые в данный момент не проявляются, не обнаруживают себя по разным причинам (возрастные особенности ребёнка, задержка развития вследствие педагогической запущенности и др.); 3) недоразвитые — проявляются у ребёнка, но они развиты в меньшей степени, чем

это должно быть по возрасту; 4) нарушенные — функции, которые развиваются с искажениями, они проявляют себя по-иному, чем при нормальном развитии, но их нельзя считать просто недоразвитыми; 5) поврежденные — функции, которые развивались в соответствии с логикой нормального развития, но изменились после действия вредности; 6) ускоренно развивающиеся — развивающиеся более интенсивно, в том числе в процессе компенсации.

Данная функциональная структура, с одной стороны, является достаточно типичной для детей с определенными видами нарушений развития, с другой стороны, может рассматриваться как индивидуально своеобразная для каждого отдельного ребёнка. Она позволяет увидеть в полной мере не только недостаточность (нарушение, дефект, ограничение) у ребёнка, но и оценить его возможности (сильные стороны, на которые можно опираться в процессе обучения).

Для реализации новой парадигмы отношения к ребёнку с ОПФР как субъекту инклюзивного образования необходимо провести систематизацию имеющихся подходов к описанию их особенностей и определению психолого-педагогических характеристик. Анализ многочисленных психолого-педагогических работ (в том числе указанных в списке использованной литературы) позволяет определить следующие критерии систематизации информации, которая будет продуктивно характеризовать детей с ОПФР как субъектов инклюзивного образования.

1. Конкретно-научный критерий:

- медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза);
- психологический (характеристика типа психического развития при разных видах нарушений);
- педагогический (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования (определения образовательного маршрута) в соответствии Кодексом Республики Беларусь об образовании).

2. Терминология, обозначающая детей с конкретным нарушением:

- неприемлемая — акцент делается на нарушении; характеризует ребёнка посредством его нарушения или через нарушение;
- приемлемая — ребёнок характеризуется как *имеющий* какой-либо недостаток, ограничение.

3. Характеристика особых образовательных потребностей детей с разными видами нарушений развития. В англоязычных странах для характеристики потребностей ребёнка в организации образования используется понятие “*special needs*” («особые нужды»). В словаре коррекционной педагогики и специальной психологии используется термин «специальные образовательные потребности», которые определяются как потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включая технические средства, особом содержании и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных и необходимых для успешного обучения» [21, с. 112]. Таким образом, особые образовательные потребности детей с ОПФР выражаются в необходимости создания особых условий для них в учреждениях образования. По мнению А. В. Хаустова [44], есть четыре группы особых образовательных потребностей обучающихся, имеющих расстройства аутистического спектра:

1-я — образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса;

2-я — образовательные потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы;

3-я — образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала;

4-я — образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации.

Полагаем, что выделенные автором группы потребностей могут служить ориентиром и при определении образовательных потребностей детей с другими видами нарушений, при этом для каждого вида нарушений развития значимость каждой из групп потребностей может изменяться.

4. Специфические способы взаимодействия с детьми призваны учитывать особенности ребёнка, его ограничения и трудности, они направлены на создание эмоционального благополучия детей, обеспечивают овладение детьми учебной программой, создают зону ближайшего развития, способствуют установлению гармоничных отношений с ребёнком (принятие, диалог).

5. Характеристики детей:

– с позиций недостаточности (дефекты);

– с позиций возможностей (позитивные черты) — возможности движений и действий с предметами, доступные виды деятельности,

интересы, общение со взрослыми и сверстниками, особенности личности; характеристика внимания и умственной работоспособности, восприятия, памяти и мышления, характеристика речи и др.

Результаты систематизации могут быть представлены в виде теоретической модели (рис. 1).

Данная систематизация позволила составить комплексные психолого-педагогические характеристики детей с разными видами нарушений развития, которые будут получать образование в инклюзивной школе. Полагаем, что педагог-психолог учреждения инклюзивного образования при выполнении своей профессиональной деятельности, ознакомившись с такими характеристиками, будет ориентирован на позитивные возможности ребёнка при взаимодействии с ним. Определяя профессиональные функции педагога-психолога в учреждении инклюзивного образования, следует подчеркнуть, что педагог-психолог должен уметь выделять детей с ОПФР по специфическим признакам, определять их специфические образовательные потребности, реализовывать продуктивные способы взаимодействия с ними, выявлять и развивать их сильные стороны.



Рисунок 1 — Теоретическая модель психологической характеристики обучающихся с ОПФР

В условиях реализации инклюзивного образования главным механизмом психического развития ребёнка становится компенсация, акцентирующая возможности, а не ограничения ребёнка с ОПФР. Позиция психолога, сопровождающего обучающихся с ОПФР, предполагает наличие акцента на позитивные стороны ребёнка, его возможности. В то же время при определении особых образовательных потребностей и способов взаимодействия с детьми с разными видами нарушений необходимо понимание функциональной психологической структуры нарушений развития. Представленная теоретическая модель может служить основанием для построения модели сопровождения педагогом-психологом обучающихся в новых условиях — в условиях внедрения инклюзивного образования.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Обоснование модели. Данная модель построена на основе действующей модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся в учреждениях общего среднего образования [35]. Вместе с тем отметим, что данная модель не отражает намерений кардинально изменить одобренную Министерством образования Республики Беларусь всю систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся, осуществляемую специалистами СППС в целом и педагогом-психологом в частности как штатной единицей любого учреждения образования в нашей стране. Однако, следуя за закономерными изменениями в системе образования в контексте перехода к инклюзивному образованию, считаем необходимым:

1) внести дополнения и изменения в нормативную документацию, регламентирующую деятельность педагога-психолога учреждений общего среднего образования. Эти изменения должны быть представлены следующим образом. В *Кодексе Республики Беларусь об образовании* целесообразно представить чёткую структуру организации психологического сопровождения обучающихся. Считаем целесообразным определить понятие «психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР в учреждениях образования» и в связи с внедрением инклюзивной практики с систему образования

внести изменения в Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования, в котором необходимо очертить круг конкретных действий педагога-психолога в осуществлении психологического сопровождения обучающихся с ОПФР;

2) уточнить функционал педагога-психолога как специалиста СППС;

3) сместить акценты в содержании деятельности педагога-психолога в его традиционных направлениях (просветительском и профилактическом, диагностическом, консультативном, коррекционно-развивающем) с нормы возрастного развития на социальные и образовательные потребности обучающегося. В настоящее время педагог-психолог, например, исследуя обучающегося, в подборе методик ориентируется на его возраст и возможные психологические трудности, которые могут возникать в том или ином возрасте. У младшего школьника исследуют познавательную сферу, у подростка изучают личностные характеристики с позиций соответствия возрасту и т. д. При выявлении несоответствия педагог-психолог организует коррекционные мероприятия для «исправления недостатков». В таком случае диагностическая деятельность становится центральной деятельностью педагога-психолога, от которой зависит содержание прочих видов его деятельности. При такой организации процесса профессиональной деятельности психолога в учреждении образования за ее пределами остаются обучающиеся с ОПФР, у которых априори внимание, память или мышление не могут соответствовать норме возрастного развития. Поэтому предлагается приоритетными определять социальные и образовательные потребности обучающихся, оказание поддержки в их социализации и только потом (при необходимости и возможности) осуществлять коррекционно-развивающие мероприятия. Такой подход позволит включить обучающихся с ОПФР в число субъектов профессиональной деятельности педагога-психолога;

4) усилить развивающее направление профессиональной деятельности педагога-психолога, не снижая при этом значимости коррекционной работы; выделить развивающее направление как самостоятельное в профессиональной деятельности педагога-психолога. Развитие обучающегося необходимо осуществлять, опираясь на его особенности (психофизические, личности, интеллекта и т. д.) и выявленные компенсаторные механизмы при наличии нарушений развития;

5) обобщить характеристики ОПФР с точки зрения медицинского, педагогического и психологического подходов и представить перечень систематизированных психолого-педагогических характеристик обучающихся с различными особенностями (видами нарушений развития). Сегодня на этапе определения психологического статуса ребёнка на него коллективом специалистов составляются медико-психолого-педагогические характеристики [28].

Действующая модель психологического сопровождения обучающихся различных учреждений образования предлагает унифицированную форму психолого-педагогической характеристики обучающегося. Она заполняется педагогом-психологом, у которого имеются отрывочные (либо вовсе отсутствуют) знания медицинского характера о нарушениях в процессе развития ребёнка. Как правило, такая характеристика должна включать общие сведения об обучающемся, историю его развития, информацию о его семье, его физической статус, особенности познавательной деятельности (внимание, восприятие, память, особенности речи, мышления, характеристику эмоционально-волевой сферы, характеристику общих учебных умений и навыков, особенности усвоения отдельных учебных предметов, особенности личности, выводы и рекомендации). На наш взгляд, такие характеристики малоэффективны в работе с обучающимися с ОПФР, трудоёмки и энергозатратны. Это обобщённое описание ребёнка с определённым видом нарушения, так называемая памятка педагогу-психологу. Педагог-психолог не имеет специальных знаний, таких как, например, дефектолог. Подготовка педагога-психолога учебными планами специальности не предполагает получение ими дефектологических, медицинских знаний. Но для качественной психодиагностики, консультирования, развития ребёнка с ОПФР психологу следует иметь целостное представление о характере нарушения, об образовательных потребностях ребёнка с учётом его нарушения и об особенностях взаимодействия с ним.

В целом данная модель влечёт за собой изменение профессионального мышления педагога-психолога в контексте осуществления психологического сопровождения обучающихся не с ориентацией на их возрастную норму развития, а на выявленные их особенности и компенсаторные функции обучающихся с ОПФР.

Представим графическое изображение модели психологического сопровождения обучающихся инклюзивных школ (рис. 2).

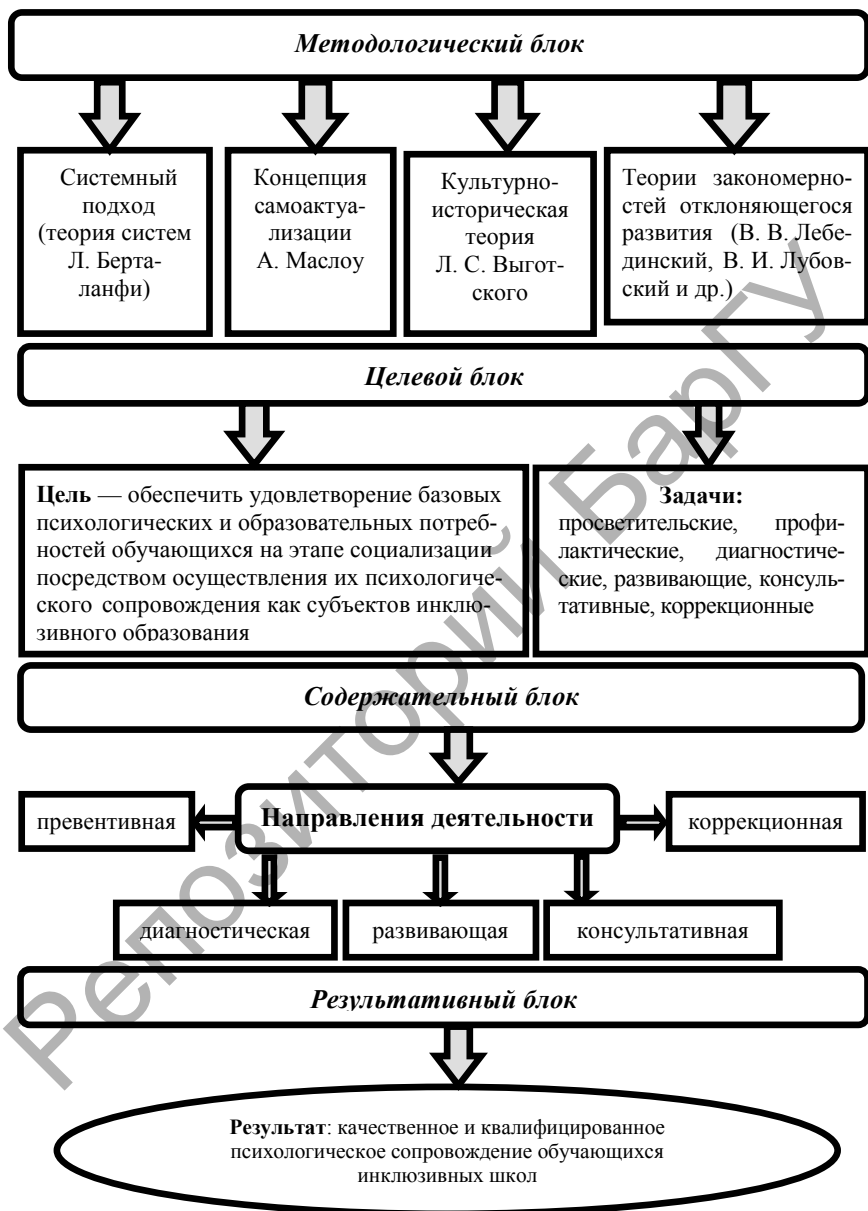


Рисунок 2 — Модель психологического сопровождения обучающихся инклюзивных школ

Методологический блок. Психологическое сопровождение субъектов инклюзивного образования — не хаотичный, а специально организованный процесс, который регламентируется нормативной документацией и должен иметь серьёзное научное обоснование. Методологическое основание психологического сопровождения определяет выбор конкретных диагностических методик, приёмов, способов и техник консультативной и коррекционной деятельности. Методологическим основанием психологического сопровождения субъектов инклюзивного образования выступает ряд концепций и теорий.

Организация психологического сопровождения определяется *общей теорией систем Л. Берталанфи* [5] и её основным положением: все части и процессы целого взаимовлияют и взаимообуславливают друг друга. Конкретные психологические действия педагога-психолога в процессе психологического сопровождения являются элементами одной системы, находясь во взаимодействии и взаимовлиянии. Например, результаты обследования обучающегося напрямую влияют на выбор консультационных техник или стратегию коррекционной работы с ним, а результаты психопрофилактики определяют необходимость психодиагностики и т. д. Включение в систему школы ученика с ОПФР с необходимостью изменяет систему отношений «учитель—ученик», «ученик—ученик», «ученик—психолог».

Концепция самоактуализации личности А. Маслоу позволяет рассматривать сопровождение с точки зрения системного подхода как процесс и социально-психологический феномен [2]. В данном случае психологическое сопровождение можно интерпретировать как целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения, развития и социализации всех обучающихся. Концепция даёт четкое представление о социализации личности путём удовлетворения её базовых потребностей.

Психологическое сопровождение обучающихся как субъектов инклюзивного образования базируется также на положениях *культурно-исторической теории Л. С. Выготского*, отражающих закономерности психического развития особого ребёнка:

– положение о системности строения психики человека, в силу которой нарушение одного из звеньев изменяет функционирование психики в целом;

- выделение уровней актуального и ближайшего развития ребёнка и определение зоны ближайшего развития;
- утверждение об идентичности факторов, обуславливающих нормальное и аномальное (отклоняющееся) развитие;
- определение структуры дефекта, выделение первичного, вторичного и третичного дефектов, что является основой построения коррекционно-развивающей работы с ребёнком.

Психологическое сопровождение обучающихся с ОПФР в инклюзивной школе должно опираться и на *теории закономерностей отклоняющегося развития*. Так, в концепции психического дизонтогенеза В. В. Лебединского рассматривается развитие детей с ОПФР в процессуальном аспекте, детально описываются механизмы возникновения вторичного и третичного дефектов через описание межфункциональных связей. Учёный называет несколько механизмов возникновения вторичных дефектов у детей, развивающихся в условиях первичных дефектов [22].

В работах В. И. Лубовского [25] рассматриваются общие (для больших групп явлений) и специфические (для подгруппы явлений) закономерности отклоняющегося развития, выделяются три иерархических уровня закономерностей отклоняющегося развития. В то же время В. М. Сорокин предлагает выделять четыре группы закономерностей отклоняющегося развития: основные и общие; модально-неспецифические, свойственные всем группам детей с отклонениями в развитии независимо от характера основного нарушения; модально-специфические, свойственные какой-то одной группе детей с отклонениями в развитии; и, наконец, закономерности, связанные с установлением зависимостей характера психического развития от силы и выраженности патогенного фактора [39].

Частные теории закономерностей отклоняющегося развития являются основанием для определения компенсаторных механизмов развития обучающегося с ОПФР. *Идеи компенсации дефекта*, озвученные впервые Л. С. Выготским и поддержанные исследователями, в частности В. М. Сорокиным, являются, на наш взгляд, ключом к качественному и квалифицированному психологическому сопровождению обучающихся с ОПФР. Компенсация рассматривается как естественный либо специально организованный процесс возмещения недоразвитых функций путём использования сохранных или перестройки частично нарушенных. Развитие компенсаторных

функций, акцент педагога-психолога не на исправление дефекта, а на усиление качества функционирования сохранных функций позволяет интенсифицировать развитие ребёнка с ОПФР в процессе социализации.

Данная методология позволяет определиться в социальных и образовательных потребностях обучающихся с учётом их особенностей развития. На основании этого были разработаны *психолого-педагогические характеристики* обучающихся с различными ОПФР по следующему плану:

1) конкретно-научный критерий (теоретическое описание ОПФР с точки зрения различных подходов):

- медицинский — клинический подход с позиций диагноза;
- психологический — характеристика типа психического развития с опорой на первичное, вторичное и третичное нарушения;
- педагогический — характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании. Терминология, обозначающая детей с ОПФР:

а) приемлемая;

б) неприемлемая;

2) характеристика ребёнка: с позиций недостаточности (дефекты); с позиций возможностей (позитивные черты);

3) характеристика ООП ребёнка;

4) специфические способы взаимодействия взрослого и ребёнка.

Целевой блок. Деятельность педагога-психолога учреждений инклюзивного образования должна быть подчинена следующим *принципам*: научности, системности психологического сопровождения, учёта ведущих социальных и образовательных потребностей, учёта ОПФР обучающегося и его возрастных особенностей, объёмности (стереоскопичности) психологического диагноза обучающегося, ориентации на ресурсы в развитии ребёнка в виде компенсаторных функций.

Цель профессиональной деятельности педагога-психолога — обеспечить удовлетворение базовых психологических и образовательных потребностей обучающихся (нормотипичных и с особенностями психофизического развития) на этапе социализации посредством осуществления их психологического сопровождения как субъектов инклюзивного образования.

Нами сформулированы *задачи профессиональной деятельности педагога-психолога* в условиях инклюзивного образования.

1. Просветительские и профилактические:

- информировать педагогов, родителей, обучающихся о сущности, ресурсах и преимуществах инклюзивного образования;
- информировать педагогов, родителей об особенностях развития обучающегося с ОПФР;
- информировать педагогов, родителей о ведущих социальных и психологических потребностях обучающегося с ОПФР и о стратегиях их удовлетворения;
- информировать педагогов, родителей о ведущих образовательных потребностях обучающегося с ОПФР и о стратегиях их удовлетворения;
- информировать педагогов о способах оптимальной организации образовательного пространства для всех обучающихся инклюзивных классов;
- предупреждать и предотвращать возникновение дискриминации лиц с ОПФР путем проведения мероприятий с педагогами, родителями, обучающимися;
- предупреждать нарушения физического и психологического здоровья обучающихся.

2. Диагностические:

- обследовать уровень развития психических процессов, сформированности личностных характеристик и межличностных отношений нормотипичных обучающихся с сохранением трёхфазности психодиагностического процесса;
- выявлять особенности взаимодействия обучающихся в классном коллективе; определять проблемы и трудности взаимодействия, в первую очередь между нормотипичными детьми и детьми с ОПФР;
- выявлять у обучающихся уровень социализации через оценку уровня развития ее компонентов (социальная активность, социальная автономность, социальная адаптация);
- определять степень удовлетворения нормативных возрастных и социальных потребностей у нормотипичных обучающихся и обучающихся с ОПФР;
- определять ведущие образовательные потребности обучающихся с ОПФР, ориентируясь на предложенные психолого-педагогические характеристики;
- определять возможности (ресурсы) обучающегося с ОПФР, ориентируясь на информированность о структуре нарушения и компенсаторных процессах при нарушениях развития.

3. Консультативные:

- консультировать педагогов, родителей по вопросам индивидуального развития нормотипичного ребёнка и ребёнка с ОПФР;
- консультировать педагогов, родителей по вопросам социализации нормотипичного ребёнка и ребёнка с ОПФР;
- консультировать родителей по их запросам, связанным с проблемами обучения их детей в инклюзивной школе;
- консультировать педагогов по вопросам организации и оптимизации учебной деятельности обучающихся в инклюзивных классах (адаптация учебного материала, подбор дифференцированных заданий, выбор педагогических приёмов и т. д.);
- проводить консультации с педагогами, родителями, обучающимися по изменению стереотипов относительно лиц с ОПФР;
- консультирование педагогов по организации взаимодействия обучающихся с ОПФР с классным коллективом;
- консультирование педагогов по способам взаимодействия с обучающимися с ОПФР.

4. Коррекционные:

- корректировать особенности взаимодействия в инклюзивных классах и социальный статус обучающегося с ОПФР;
- организовывать коррекционные мероприятия по преодолению нарушений в процессе социализации обучающегося с ОПФР (повышение уровня социальной активности, формирование социальной автономности, оптимизация процесса адаптации);
- организовывать коррекционные мероприятия по формированию успешного родительства у родителей обучающихся с ОПФР.

5. Развивающие:

- развивать ресурсы ребёнка с ОПФР с опорой на механизмы компенсации для удовлетворения его образовательных потребностей;
- развивать у детей с ОПФР социально-психологическую компетентность в целях обеспечения социально-психологического благополучия в классном коллективе;
- составление и обеспечение реализации индивидуального маршрута развития обучающихся с ОПФР разных категорий на основе психолого-педагогической характеристики обучающегося и выявленных у него социальных потребностей.

Содержательный блок. Безусловно, педагогу-психологу инклюзивного учреждения образования следует решать профессиональные задачи в традиционных направлениях: психопрофилактика и психопросвещение, психологическая диагностика, психологическое консультирование, психокоррекция и развитие. Следует отметить некоторые отличия в осуществлении психологического сопровождения нормотипичных обучающихся и обучающихся с ОПФР. В данной модели уточняется содержание этих направлений и используются следующие определения.

Психодиагностическая деятельность педагога-психолога — это психолого-педагогическое обследование хода развития обучающегося на протяжении всего периода его обучения в учреждении образования. В соответствии с указанными выше задачами педагог-психолог выявляет ведущие социальные, образовательные потребности обучающихся, характер их социализации в соответствии с их возрастом. Различия в обследовании обучающихся состоит в сохранении трёхфазности обследования для нормотипичных детей с изучением уровня развития психических процессов, интеллекта и личности. При обследовании обучающихся с ОПФР необходимо учитывать степень нарушения развития и составлять индивидуальную программу обследования, снижая или вообще не учитывая требования к норме возрастного развития.

Психологическое просвещение и профилактика — психолого-педагогическая работа по предупреждению возможного неблагополучия в личностном развитии обучающихся. Как превентивные меры, такой вид деятельности направлен на приобщение педагогов, родителей, обучающихся к новейшим психолого-педагогическим знаниям, на формирование у них психологической культуры. Традиционно превентивная деятельность предполагает «проведение мероприятий по устранению, предупреждению причин, условий и факторов, которые вызывают те или иные отклонения в развитии детей, формирование установок на здоровый образ жизни, сохранение и укрепление здоровья участников учебно-воспитательного процесса» [36, п. 1.3]. В связи с этим основной акцент в инклюзивных школах следует сделать на мероприятиях по предотвращению дискриминации лиц с ОПФР, усилению информированности всех участников образовательного процесса о сущности инклюзивного образования, организации психологически здоровой и комфортной образовательной среды.

Психологическое консультирование обобщенно можно обозначить как направление психологической деятельности педагога-психолога по поддержке клиента в осуществлении сложного жизненного выбора, по оказанию помощи в осознании и изменении малоэффективных моделей поведения, разрешении возникающих повседневных проблем разного плана, помощи в гармонизации человека с собой и окружающим миром. Консультативная помощь в учреждении образования в большей степени оказывается по проблемам развития, воспитания, обучения, профессионального становления и социализации обучающихся, вопросам семейного благополучия и гармонизации детско-родительских отношений в семьях, оптимизации педагогического труда и т. д. Отличительные особенности консультативной работы педагога-психолога в инклюзивных учреждениях образования отражены в консультативных задачах. Особое внимание следует уделять индивидуальным запросам педагогов, родителей и обучающихся по проблемам организации взаимодействия всех субъектов инклюзивного образования, трудностям адаптации обучающихся с ОПФР, специфике организации образовательного пространства инклюзивного класса.

К традиционным видам деятельности педагога-психолога относится *психологическая коррекция*, которая направлена на исправление особенностей психического и личностного развития обучающегося, не соответствующих возрастной норме, а также деятельность, направленная на формирование у человека необходимых для социализации и адаптации психологических качеств. В данной модели психологического сопровождения обучающихся инклюзивных школ нагрузка на психокоррекцию не снижается, но появляются различия по субъектному принципу. Этот вид деятельности целесообразно осуществлять с нормотипичными обучающимися либо по индивидуальным запросам педагогов, родителей, самих обучающихся, либо по профессиональному усмотрению педагога-психолога. Психологическая коррекция обучающихся с ОПФР «в чистом виде» требуется в отдельных случаях при реализации запросов родителей и педагогов: при возникновении проблем в освоении учебной программы, возникающих трудностях в поведении, нарушениях в эмоционально-волевой сферы и т. д. Коррекционная работа с обучающимися с ОПФР должна проводиться психологами совместно со специалистами дефектологического

профиля (если таковые имеются в школе или в пункте коррекционно-педагогической помощи). Коррекционная работа с обучающимися с ОПФР может проводиться специалистами дефектологического профиля (если таковые имеются в школе или на дефектологическом пункте). Этот вид деятельности необходимо заменить на развивающую деятельность и выделить её в отдельный вид деятельности педагога-психолога учреждения инклюзивного образования. Такая необходимость появляется в связи с изменениями профессионального мышления педагога-психолога, которые заключаются в отсутствии ориентации на норму возрастного развития в отношении лиц с ОПФР.

Развивающая деятельность педагога-психолога понимается как создание благоприятных условий для развития обучающегося с ОПФР, появление у него психологических новообразований, качеств личности. Условием обеспечения результативной развивающей работы является конструирование благоприятной системы отношений в классе. Педагог-психолог выявляет сильные стороны обучающегося с ОПФР, направляет усилия на их развитие и использование учеником в процессе адаптации и социализации; реализация сильных сторон и имеющихся возможностей ученика создает основу успешной компенсации нарушенных способностей. Ориентация на сильные стороны, на ресурсы обучающегося с ОПФР и их использование — своего рода миссия психолога в инклюзивной школе.

Результативный блок. Результатом функционирования данной модели следует считать качественное и квалифицированное психологическое сопровождение обучающихся инклюзивных школ. Результаты психологического сопровождения:

- информированность всех участников образовательного процесса о сущности инклюзивного образования;
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей относительно особенностей развития ребёнка;
- успешность овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками, компетенциями посредством удовлетворения ими социальных и образовательных потребностей;
- успешность социализации как нормотипичных обучающихся, так и обучающихся с ОПФР.

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ШКОЛ**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОПФР**

Дети с интеллектуальной недостаточностью

1 Конкретно-научный критерий

Медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза). Олигофрения является результатом грубого органического поражения головного мозга в раннем эмбрио- и онтогенезе. Поражения мозга происходят в период внутриутробного развития ребёнка, а также в первые месяцы его жизни. Клинико-психологическая структура дефекта при олигофрении обусловлена явлениями необратимого недоразвития мозга с преимущественной незрелостью его коры как образования, наиболее сложного и наиболее поздно созревающего в онтогенезе.

Психологический подход (характеристика типа психического развития): психическое недоразвитие. В состоянии недоразвития находятся все психические функции (тотальность недоразвития), при этом недоразвитие высших форм психической деятельности более выражено по сравнению с недоразвитием более простых, элементарных функций (иерархичность недоразвития). Основными признаками развития детей является недостаточность познавательной деятельности при стойкой дефицитарности абстрактного мышления в сочетании с нарушенной динамикой (инертностью) психических процессов.

Первичное нарушение: недостаточная активность (инактивность), в том числе познавательная инактивность, слабость ориентировочной реакции, снижение способности установления связей и отношений между предметами и явлениями.

Вторичное нарушение проявляется в виде недоразвития всех высших психических функций (речи, мышления, памяти), обусловленного затруднениями в усвоении социального опыта. Недоразвитие мышления проявляется в конкретности мышления,

недостаточной способности к обобщению и пониманию причинно-следственных отношений. Недоразвитие мышления препятствует развитию более простых психических процессов, что, в свою очередь, негативно влияет на дальнейшее развитие самого мышления.

Педагогический подход (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании): дети с интеллектуальной недостаточностью. Для детей с интеллектуальной недостаточностью создаются учреждения специального образования (вспомогательные школы), специальные дошкольные учреждения, специальные школы и классы, дети могут получать образование в классах интегрированного обучения и воспитания. Обучающиеся осваивают образовательные программы специального образования (образовательная программа специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, образовательная программа специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью).

2 Терминология, обозначающая детей с интеллектуальной недостаточностью:

– неприемлемая — умственно отсталый, слабоумный, олигофрен, дебил, даун, даунёнок, умственно неполноценный, «тормоз», сумасшедший;

– приемлемая — дети (ребёнок) с интеллектуальной недостаточностью; дети (ребёнок) с умственным отставанием; дети с ментальной инвалидностью; дети, имеющие психическое расстройство.

3 Характеристики детей

3.1 Характеристики с позиций недостаточности (дефекты)

У детей с интеллектуальной недостаточностью мышление носит конкретный характер, возможны обобщения в конкретной ситуации. У них снижена активность в решении мыслительных задач, наблюдается неустойчивость внимания, непланомерность и скачкообразность деятельности, ригидность и застреваемость на определенном способе решения задач, негибкость психических процессов, повышенная утомляемость.

Узость восприятия мешает ориентироваться в новой ситуации, ребёнок не выделяет главное, не может уловить смысл ситуации и смысл происходящего, оказывается дезориентированным.

Произвольное внимание формируется с трудом, дети не могут длительное время сосредоточивать внимание на предметах или выполняемой деятельности, часто отвлекаются на посторонние стимулы.

Основные свойства памяти детей с интеллектуальной недостаточностью — замедленный темп усвоения нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения; наиболее сильно страдает смысловая память.

Активный словарь резко ограничен по сравнению с пассивным, страдает грамматический строй речи, затруднено понимание смысла слов, часто наблюдаются дефекты звукопроизношения.

Движения у детей характеризуются неловкостью, слабой координированностью, замедленностью или, напротив, импульсивностью. Наряду с бедностью, однообразием, неритмичностью, плохой пластичностью движений часто наблюдается их бесцельность, общее двигательное беспокойство. Походка у детей долгое время остается неустойчивой, плохо скоординированной. Все двигательные навыки формируются позже и выполняются менее точно: дети не способны выстраивать сложные двигательные программы, требующие учета множества физических параметров (удаленность, вес, размер предмета, положение частей тела относительно друг друга).

У этих детей недостаточно развита любознательность, снижена потребность в приобретении знаний; школьная оценка не становится стимулом к учению.

Слабо выражена потребность и способность принимать помощь другого человека, отсюда — низкая обучаемость или способность к приобретению знаний, умений и навыков.

Затруднено формирование социальных мотивов, преобладают элементарные органические потребности, вплоть до гипертрофии влечений. Для детей характерна особая поведенческая и познавательная мотивация: всё окружающее рассматривается с точки зрения полезности или вредности, всё считается созданным для личного благополучия или неблагополучия.

Эгоцентризм проявляется в ограниченной способности учитывать позицию, мнения, потребности другого человека (наивный эгоцентризм).

Субъективизм порождает излишнюю самоуверенность, завышенную оценку себя и результатов своей деятельности.

Основной недостаток этого ребёнка — расстройство волевой сферы «Физически он не может, умственно он не знает, психически — не желает» (Э. Сеген). Наблюдаются трудности самостоятельной организации своей деятельности. Дети не склонны проявлять инициативу в деятельности, а также инициативу в общении: они скорее принимают предложения взрослых, пассивно им подчиняясь. Дети предпочитают старое новому, они стремятся всё новое свести к старому, а в новом ищут старое, известное (повторение старого, известного — любимое занятие детей).

3.2 Характеристики с позиций возможностей (позитивные черты)

Дети этой категории любят заниматься монотонной деятельностью, не требующей освоения новых способов ее выполнения, так как все новое они склонны сводить к старому, хорошо известному. Они могут поставить цель и построить замысел в предметно-практической деятельности; хорошо выполняют различные простые задания на уровне их понимания.

Детям доступно речевое высказывание в виде простых нераспространенных фраз, иногда с аграмматизмами, речь носит ситуативный и разговорно-бытовой характер. Дети предпочитают пользоваться невербальными средствами общения, немногословны в речевом общении. С возрастом они достигают определенных успехов в формировании диалогической речи, способны использовать речь для целей общения.

Пассивное, произвольное внимание у детей более сохранно по сравнению с активным, произвольным. Они способны последовательно зрительно воспринимать предметы в окружении. Умеют мысленно расчленивать предмет на части, выделяя в нем самые яркие и бросающиеся в глаза признаки, выделяют различные свойства предметов (внешние признаки, функциональные свойства). Лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений, образная память преобладает над словесно-логической; лучше запоминают наглядный материал, нежели словесный.

Непроизвольное запоминание, механическая память у них преобладают над смысловой. Относительно сохранной оказывается

механическая память. Усвоение информации об окружающем мире происходит с помощью механической и произвольной памяти. При обучении дети обычно пользуются произвольным запоминанием, запоминают прежде всего то, что само привлекло их внимание, что кажется им интересным и привлекательным. Особенно хорошо они запоминают яркие картинки, изображающие хорошо знакомые предметы или предметы, которые часто используются; материал, который вызывает у них яркие положительные эмоции (прежде всего это относится к текстам).

Детям доступны простые эмоции, они умеют радоваться и огорчаться, их чувства полярны и без оттенков, как правило, они всем довольны.

Дети демонстрируют мотивацию достижения, которая проявляется как соревновательная, когда ребёнок хочет выполнить задание лучше и быстрее, чем другие.

Дети с интеллектуальной недостаточностью не только узнают от взрослых нормы морали и правила поведения, но при необходимости могут рассказать о них, могут действовать в соответствии с ними. Они могут оценивать себя, хотя и неадекватно, исключительно недооценивать или переоценивать свои возможности. Их самооценка имеет аффективную обусловленность и является результатом сформированного чувства неполноценности.

У людей с интеллектуальной недостаточностью обнаруживаются необычные музыкальные или художественные способности.

4 Характеристика ООП ребёнка с интеллектуальной недостаточностью

4.1 Образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса

Детям с интеллектуальной недостаточностью необходимо снижение требований к усвоению программного материала.

4.2 Образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью должно носить практическую направленность: объём сведений и представлений, запас формируемых навыков и умений должен соответствовать требованиям жизни.

Дети с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в доступности и понятности учебного материала, что возможно при сочетании устного изложения материала с наглядными и практическими занятиями, которые имеют чёткую цель и социальную значимость. Поэтому необходимо терпеливое объяснение непонятных моментов; излагаемый материал должен быть интересным для обучающихся, содержать примеры из окружающей жизни, трудовой деятельности, близкие их опыту.

Обучающиеся нуждаются в частом и регулярном повторении учебного материала для его прочного запоминания (в буквальном повторении текста как способа запоминания учебного материала; в использовании стихотворной, ритмизированной формы учебного материала для его лучшего запоминания). Можно также использовать такие приемы запоминания, как разделение текста на части, выделение основной мысли, определение опорных слов и выражений.

4.3 Образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации

Детям с интеллектуальной недостаточностью необходимо принятие другими людьми, установление положительных поддерживающих отношений.

5 Специфические способы взаимодействия с детьми с интеллектуальной недостаточностью

Постарайтесь сделать так, чтобы ребёнок чувствовал, что педагоги его любят и понимают, не считают хуже других детей и всегда готовы прийти на помощь. Такое отношение формирует у него чувство безопасности, доброжелательное отношение к окружающим, стремление вступать с ними в контакт, помогает ему раскрыть и реализовать свои потенциальные способности.

Будьте терпеливы в разъяснении и объяснении обучающимся нового материала, повторяйте объяснения столько раз, сколько надо, чтобы они усвоили.

Всячески развивайте и поощряйте самостоятельность и инициативу ученика, поощряйте каждую его попытку что-то сделать самому; не делайте за ребёнка то, что он уже может сделать сам.

Дети с трудностями в обучении (задержкой психического развития)

1 Конкретно-научный критерий

Медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза). Под задержкой психического развития понимается сборная по клиническим признакам группа различных вариантов отставаний в психическом развитии, не обладающих характером общего психического недоразвития (как при олигофрении), но имеющих такие особенности интеллекта и личности, которые не позволяют детям своевременно и качественно овладевать элементарными школьными знаниями. У детей с задержкой психического развития отсутствует грубое органическое поражение головного мозга, а в отдельных случаях неврологическая симптоматика вообще отсутствует. В большинстве случаев диагностируются легкие неврологические симптомы в виде повышенной нервно-рефлекторной возбудимости, повышенного мышечного тонуса, признаки двигательной неловкости. Поэтому о таких детях говорят, что это дети с «минимальной мозговой дисфункцией», или с «легкой дисфункцией мозга».

Психологический подход (характеристика типа психического развития): задержанное психическое развитие. При задержке психического развития наблюдается нарушение темпа качественной перестройки психических функций, при котором психика ребёнка сохраняет организацию более раннего возраста. Замедление темпа формирования психических функций отмечается в интеллектуальной и эмоциональной сферах с фиксацией показателей развития на более ранних возрастных этапах. Становление всех психических процессов происходит не только медленно, но и неравномерно: психические функции у детей развиваются с отставанием, однако их отдельные звенья остаются сохранными.

Первичное нарушение: нарушение предпосылок развития интеллекта, т. е. мозаичность и парциальность недостаточности высших психических функций, при которых обнаруживается недоразвитие зрительного и слухового восприятия, фонематического слуха (снижение возможностей звуко-буквенного анализа), снижение возможностей непосредственного запоминания, выраженные нарушения внимания и работоспособности и др.

Вторичное нарушение: нарушение развития зрительно-моторных координаций, пространственной ориентировки, опосредованной памяти, нарушение более сложных психических функций (наглядное и словесное мышление, понимание речи и активная речь, чтение и письмо; задержка в развитии регулятивной функции речи, которая приводит к снижению опосредованности поведения при преобладании эмоциональных форм регуляции).

Третичное нарушение: хронический неуспех, изоляция в детском коллективе, компенсаторные реакции в виде отклонений в поведении, снижения интересов, фиксации на игре, искажения самооценки, чувства неполноценности.

Педагогический подход (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании): дети с трудностями в обучении (задержкой психического развития). Задержка психического развития — это психолого-педагогическое определение для сборной группы разнородных нарушений у детей. Для детей с трудностями обучения (задержкой психического развития) создаются учреждения специального образования, специальные дошкольные учреждения, специальные школы и классы, дети могут получать образование в классах интегрированного обучения и воспитания. Дети могут осваивать образовательные программы специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования.

2 Терминология, обозначающая детей с трудностями в обучении:

- неприемлемая — ЗПР-ник;
- приемлемая — испытывающий трудности (проблемы) при овладении учебными предметами, имеющий задержку в развитии, ребёнок с задержкой развития, медленно обучаемый ребёнок.

3 Характеристики детей

3.1 Характеристики с позиций недостаточности (дефекты)

Детям с задержкой психического развития характерна фрагментарность восприятия: анализ преобладает над синтезом. Детям сложно достроить целостный образ предмета по отдельным элементам. Они испытывают трудности перцептивного анализа, которые сказываются на точности предметных представлений

и распознавании внешне схожих предметов. Им свойственны нарушения предметности и структурности восприятия (трудности распознавания предметов, находящихся в необычных ракурсах; идентификация контурных и схематических изображений, наложенных и перечеркнутых изображений; перевернутых изображений; трудности распознавания букв и цифр, написанных необычным шрифтом).

Существенные трудности у обучающихся вызывают задания, требующие словесно-логического мышления (например, им трудно сделать логический вывод из двух предложенных посылок).

Внимание у обучающихся неустойчивое (не более 15 минут); снижен его объем (неумение одновременно удерживать необходимые свойства объекта и программу деятельности в сознании); недостаточное распределение внимания (неумение одновременно удерживать большой объем информации и оперировать ею (например, выполнить сложную инструкцию)).

Ограниченность избирательности внимания (неспособность дифференцировать главные и второстепенные признаки; трудности переключения внимания (отсутствие гибкого перехода от одного действия или способа его осуществления к другому способу или действию)).

Характерно уменьшение объема и скорости запоминания.

Дети не чувствительны к нормам употребления языковых средств, они используют атипичные грамматические формы, имеющие характер неологизмов. У детей скудный активный словарный запас, недостаточен объем представлений и понятий об окружающем мире; содержание некоторых понятий ошибочно. Они испытывают трудности в понимании логико-грамматических конструкций, основанных на пространственных и символических отношениях, в овладении грамматикой родного языка.

В поведении детей проявляется постоянное психомоторное беспокойство, они не могут долго заниматься чем-то одним, постоянно вертятся, отвлекаются; они импульсивны, находятся в постоянном движении.

У детей снижена работоспособность и активность, особенно при необходимости осознавать и удерживать несколько требований одновременно, они не умеют предвидеть результаты своих действий.

Для детей характерны нарушения выполнения сложных двигательных программ. У них выражены пространственные нарушения на уровне практических действий и на словесном уровне.

Интересы детей чаще находятся вне учебной деятельности. Все, что связано с учебной работой, им дается трудно, поэтому не вызывает у них интереса. Такие дети эмоциональны, впечатлительны, непоседливы, импульсивны, они с трудом подчиняются установленным правилам поведения, поэтому их поведение отличается непосредственностью. Например, во время уроков в школе они могут вскочить, пройтись по классу, поговорить с товарищем, выкрикивать, задавать вопросы не к месту, часто переспрашивая учителя и не слушая ответ. Дети быстро утомляются, они не выдерживают длительного напряжения и занятий, требующих умственных усилий, тяжело переключаются с одного способа работы на другие, от одних условий выполнения задания к другим. Утомляясь, они ведут себя по-разному: одни становятся вялыми, пассивными, безучастными, другие — беспокойными, расторможенными, вспыльчивыми и грубыми.

Такие дети испытывают трудности в овладении учебной деятельностью, предпочитают игру и дошкольный режим функционирования. Им характерна сниженная интеллектуальная активность.

Эти обучающиеся характеризуются сниженной обучаемостью. Для них типично неумение подчинить свою деятельность поставленной цели, что сочетается с трудностями планирования своих действий, с несформированностью самоконтроля. Дети застревают на каком-либо одном способе решения задач либо действуют непоследовательно, перескакивают с одного способа на другой.

Характеристика связной речи: трудности описания картинки (характерно простое перечисление изображенного, аграмматизмы); трудности в планировании и развертывании речевого сообщения (например, при написании сочинения).

Трудности овладения письмом: обучающиеся не держат строку, более длительно осваивают написание букв, путают сходные по написанию буквы, пропускают буквы.

Дети испытывают трудности социального взаимодействия: они не способны фиксировать реакцию окружающих людей на социальные действия, не умеют выдерживать определенную дистанцию с окружающими.

Представления детей о себе жестко привязаны к конкретным ситуациям; они не умеют сравнивать себя с другими, «зеркально» отражают суждения взрослых о себе.

«Вырисовывается образ ребёнка, который воспринимает материальный мир, окружающий его, несколько иным способом, часто инфантильно. Его внимание приковано к незначительным, непринципиальным деталям, он не различает важнейших черт межличностных отношений, не направлен на определенное объяснение и разрешение социальных ситуаций, не гибок и не способен приспособливаться к изменениям окружающей среды. Он часто испытывает страх, тревогу, опасения, так как ощущает неправильное, безрадостное, а иногда и негативное отношение к себе родителей и педагогов» (чешский психолог М. Вагнерова).

3.2 Характеристики с позиций возможностей (позитивные черты)

Сильные стороны детей с задержкой психического развития особенно ярко обнаруживаются в периоды их нормальной работоспособности, т. е. при отсутствии утомления и истощения. Дети хорошо проявляют себя при выполнении доступных и интересных заданий, не требующих длительного умственного напряжения и протекающих в спокойной доброжелательной обстановке. Обучающиеся способны самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи, они могут сравнительно быстро понять учебный материал, правильно выполнять упражнения, исправлять ошибки в работе, внимательно выслушивать объяснения, стремятся понять задачу, учебный материал.

Механическая память у обучающихся не отличается от нормы, не отличается и время, необходимое для полного заучивания. Они хорошо запоминают и усваивают наглядный материал (по сравнению с вербальным); их наглядно-действенное мышление (практически интеллект) приближается к нормативному. Обучающиеся способны на уровне нормально развивающихся детей к обобщениям по наглядным, чувственно представленным признакам (в зависимости от конкретной ситуации); могут производить сравнение и группировать предметы по их внешним, наглядным свойствам; способны к обобщению и переносу действий и способов решения (при определенным образом организованном обучении и помощи взрослого).

Словесно сформулированные задачи, относящиеся к знакомым детям ситуациям, решаются на достаточно высоком уровне (репродуктивное мышление). Бытовая речь детей практически

не отличается от нормы; речь имеет преимущественно ситуативный характер, речевое высказывание подкрепляется жестами и мимикой. В младшем школьном возрасте дети начинают овладевать контекстной монологической речью, пытаются сделать ее понятной слушателю.

Обучающиеся способны продуктивно использовать помощь взрослых, принимать подсказки при выполнении заданий; при оказании специальной помощи дети с задержкой психического развития и трудностями в обучении в выполнении заданий по результатам приближаются к нормально развивающимся сверстникам. Они любят подвижные игры, занятия физкультурой, с удовольствием занимаются простой домашней работой в быту, при этом отличаются послушанием и исполнительностью. Для детей особую значимость приобретает реально-бытовое функционирование, наиболее привлекательными оказываются привычные, уже освоенные способы поведения в различных бытовых условиях. Постепенно у них происходит смена игровых мотивов и интересов на учебно-познавательные мотивы.

У этих детей имеются адекватные представления о школе, о школьном обучении, об ожиданиях учителей, о нормах школьного поведения. Уже к началу школьного обучения они осознают себя через собственные действия, у них формируются представления о себе как о субъекте. Они способны осознавать общую цель задания, имеющего жесткий алгоритм выполнения, и подчинять ей свою деятельность. Они могут осознавать и соотносить способы деятельности с ее условиями, частные цели со способами их достижения.

Дети восприимчивы к различным формам социальных отношений, чувствительны к отношениям других людей. Знают нормы и правила поведения, хотя и испытывают трудности в определении уместности и необходимости их использования. Они отличаются достаточно высоким уровнем эмпатии. В социальном взаимодействии эти дети способны распознать простые эмоциональные состояния человека по выражению лица; собственные эмоциональные состояния дети опознают по шкале «хорошо—плохо». Обучающиеся предпочитают устанавливать контакты с детьми более младшего возраста, так как в общении с ними они чувствуют себя более уверенно. Они завязывают быстрые контакты, не испытывают страха перед незнакомыми людьми, могут быть навязчивыми и бесцеремонными.

4 Характеристика ООП ребёнка с задержкой психического развития и трудностями в обучении

4.1 Образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса

Обучающиеся нуждаются в щадящем режиме дня, в сокращении продолжительности занятий. Для профилактики их преждевременной истощаемости требуется более частая смена видов деятельности. Они нуждаются в коротких перерывах во время выполнения заданий (так как кривая их работоспособности носит неравномерный характер).

Этим детям требуется значительно больше времени для приёма и переработки любого вида сенсорной информации, особенно в усложнённых условиях восприятия (фоновый шум, наличие одновременно действующих речевых раздражителей, требования к скорости выполнения заданий и др.).

4.2 Образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала

Детям необходим более длительный период вработываемости, больше времени на объяснение заданий, особенно при переходе от одних целей и учебных действий к другим (из-за трудностей переключения внимания). Они нуждаются в предоставлении большего количества времени на выполнение заданий, на устные ответы в связи с общей замедленностью речи.

Им необходимо поэтапно предъявлять учебный материал, разбивать задания на части, дозировать учебный материал по времени и объёму. Обучающиеся нуждаются в многократном повторении материала с изменениями и дополнениями, в разных способах предъявления учебного материала. Они нуждаются в предъявлении письменных заданий хорошо различимыми буквами и цифрами, написанными простым обычным шрифтом. Учебный материал должен быть предъявлен в наглядной форме, а словесный материал необходимо дополнить наглядными опорами для его лучшего восприятия и понимания. Можно использовать пиктограммы, символизирующие с помощью значков и стрелок предметы и действия с ними.

При решении мыслительных задач дети нуждаются в организующей помощи взрослых на этапах планирования и контроля деятельности. Им необходимо объяснять принципы решения задач, важно, чтобы взрослый помог им вычленив проблему, обнаружить

несоответствие в условиях деятельности, правильно поставить вопрос к задаче. Этим обучающимся трудно решать даже простые задачи, основанные на материале, отсутствующем в их жизненном опыте; поэтому следует предлагать задачи, понятные им исходя из их опыта. Если предлагаются задачи на материале, отсутствующем в опыте ребёнка, он нуждается в дополнительных разъяснениях.

Дети нуждаются в обучении их способам и приёмам запоминания, способам обобщения, переноса и решения мыслительных задач.

4.3 Образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации

Детям с трудностями в обучении необходимо обучение применению норм и правил поведения в разных социальных ситуациях. Поскольку они нуждаются в помощи педагога при выполнении заданий, учитель должен фиксировать, испытывает ли обучающийся трудности при выполнении задания, и оказывать ему помощь, не дожидаясь, пока он сам об этом попросит (так как в случае затруднений дети склонны скорее прекратить деятельность, чем обратиться за помощью ко взрослому).

Для решения познавательных задач детям требуется дополнительная стимуляция со стороны взрослого в виде эмоциональной поддержки, оценки деятельности.

5 Специфические способы взаимодействия с детьми

Помните, что дети с задержкой психического развития особенно чувствительны к невербальному общению, они хорошо понимают эмоциональный смысл обращенной к ним речи. Позаботьтесь о её насыщении экспрессивными элементами, используйте в общении с ними тактильный контакт.

Создавайте обучающимся ситуацию успеха, так как его достижение является важным средством профилактики чувства неполноценности, способствует снижению тревожности в общении со взрослыми.

Позаботьтесь о создании атмосферы принятия ребёнка, положительных поддерживающих отношений, так как дети весьма чувствительны к оценке взрослыми их деятельности и ее результатов (у этих детей наблюдается повышенная тревожность по отношению ко взрослым, от которых они зависят).

Активно используйте мимику и жесты в общении с обучающимися, так как дети лучше распознают те эмоции, которые имеют

больше мимических знаков. При объяснении учебного материала активно используйте жесты, поскольку они повышают эффективность усвоения информации детьми.

Давая задание ученику, используйте прикосновения, особенно если он начинает волноваться.

Когда ребёнок обращается к педагогу, терпеливо выслушивайте его, не торопите, пытайтесь понять, переспросить, если он нечётко произносит слова.

Помните общее правило: чем более индивидуализирован процесс взаимодействия с ребёнком с трудностями в обучении с учётом зоны его ближайшего развития, тем более он эффективен.

Дети с нарушениями зрения

1 Конкретно-научный критерий

Медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза): нарушения зрения у детей подразделяются на слепоту и слабовидение, которые могут быть врождёнными и приобретёнными. *Тотальная слепота* — резко сниженная способность человека получать информацию с помощью зрения, невозможность различать предметы и их свойства по визуальным признакам, доступно только светоощущение. *Парциальная слепота* — сохранность элементарных возможностей воспринимать визуальную информацию, способность выделять общую форму предмета, различать фигуру и фон. Острота зрения при слепоте — от 0 до 0,04 на лучше видящем глазу с коррекцией. *Слабовидение* — снижение остроты зрения, при котором значения остроты зрения находятся в пределах от 0,05 до 0,4 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками; дети могут использовать зрение при решении каждодневных задач.

Психологический подход (характеристика типа психического развития): дефицитарное психическое развитие, развитие психики происходит в условиях зрительной недостаточности. Психическое развитие у детей с нарушениями зрения характеризуется как дефицитарное развитие: имеется дефицит функций зрительной системы, выражающийся в отсутствии или недостаточности зрения.

Первичное нарушение: отсутствие или снижение зрения (зрительных ощущений).

Вторичное нарушение как результат развития ребёнка в условиях первичного нарушения: вторичные нарушения психических функций, для которых необходимо зрение, замедление или недоразвитие тех функций, которые связаны со зрением:

– нарушения первого порядка — нарушение зрительного восприятия, образов и представлений (формирование образов мира, образов другого человека напрямую связано с состоянием зрительной сенсорной системы); нарушение зрительно-моторных координаций приводит к недоразвитию действий с предметами;

– нарушения второго порядка — нарушения продуктивных видов деятельности и письма, недоразвитие наглядно-образного мышления; вербализм в речи (отсутствие связи слов со зрительными образами), нарушения эмоционального развития.

Третичное нарушение: нарушения развития личности детей. Дети развиваются в условиях недостатка общения, их контакты с другими людьми ограничены как из-за нежелания зрячих людей общаться с незрячими, так и из-за неуверенности незрячего ребёнка и страха перед неудачей контакта. Результатом этого является уход ребёнка в себя, погружение в себя, замкнутость. Для детей с нарушениями зрения типичным становится пониженный фон настроения, у них формируются астенические черты личности, они склонны к ипохондрическим настроениям. Для этих детей типичными являются пассивность, снижение мотивации, желаний, интересов и стремлений.

Педагогический подход (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании): дети с нарушениями зрения. Для детей с нарушениями зрения создаются учреждения специального образования, специальные дошкольные учреждения, специальные школы и классы, дети могут получать образование в классах интегрированного обучения и воспитания. Они могут осваивать образовательные программы специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования.

2 Терминология, обозначающая детей с нарушениями зрения:

– неприемлемая — слепой; слепой, как крот; совершенно слепой; слабовидящий;

– приемлемая — человек (ребёнок) с нарушением зрения; имеющий инвалидность по зрению; с недостатками зрения; незрячий.

3 Характеристики детей с нарушениями зрения

3.1 Характеристики с позиций недостаточности (дефекты)

Ребёнок воспринимает внешний мир расплывчато, неточно, нечётко, смазано, образы предметов и явлений как бы расплываются.

Затруднена фиксация реальной объективной картины мира и ориентация в ней; затруднено выделение себя из окружающего мира и установление границ предметов.

Характерна неполнота образов и представлений, их фрагментарность, узость и схематичность; в образе объекта часто отсутствуют существенные детали; образы-представления характеризуются низким уровнем обобщённости.

Узнавание объектов осуществляется замедленно и менее полно; опознавание может осуществляться по несущественным и неспецифичным признакам.

Нарушения восприятия объектов, фрагментарность и схематизм образов-представлений, что приводит к трудностям в осуществлении мыслительных операций, особенно операции сравнения.

Учебная деятельность: снижена устойчивость учебной мотивации при выполнении заданий; исполнительная сторона деятельности протекает в замедленном темпе, особенно в период ее становления.

Затруднения в запоминании учебного материала (особенно середина и конец), что связано с повышенной истощаемостью.

Вербализм — нарушение соотношения чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания понятийного (или полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объекта); недостаток наглядных представлений, обеспечивающих формирование значения слова; в речи обучающихся накапливается значительное количество слов, не имеющих конкретного содержания.

Обучающиеся плохо владеют невербальными средствами общения, мало используют выразительные движения, жесты и мимику; имеющиеся жесты и мимика «смазанные», упрощённые.

Наблюдаются нарушения общения в виде склонности к монологичности, неумения учитывать позицию партнёра.

Трудности восприятия, понимания эмоциональных переживаний другого человека (не умеют улавливать настроение другого, не воспринимают эмоции по мимическим характеристикам, по интонации речи).

Многочисленные социальные страхи, переживание несостоятельности, вины и стыда (как следствие накопленного эмоционально тяжёлого опыта).

Самооценка крайне низкая (считают себя неспособными к решению жизненных задач) или крайне высокая (игнорирование факта нарушения зрения и его последствий).

3.2 Характеристики с позиций возможностей (позитивные черты)

Существенные отклонения в развитии детей с нарушениями зрения по сравнению с нормой не являются обязательными: при нарушениях зрения сохранены огромные возможности психического и физического развития.

В познании окружающего мира у этих детей доминируют слух и осязание, формируется двигательно-вестибулярная установка. В процессе развития у них образуются сложные тактильно-слуходвигательные функциональные системы связей (при опоре на сохранённые анализаторы), которые являются психофизиологической основой развития высших форм познавательной деятельности. Дети могут ориентироваться в пространстве на основе разнообразных доступных им способов: звуковая картина пространства, ощущения движения и давления воздуха, температурные изменения, запахи и др.

Топографические представления позволяют незрячему человеку самостоятельно ориентироваться и передвигаться в пространстве. Топографические представления типа «карта-путь» и «карта-обозрение» формируются постепенно путём последовательного прослеживания пространственных отношений, а также путём обобщения и выделения в виде схемы основного направления, расстояния и наиболее важных ориентиров.

Важно, что такие дети способны к тонкой дифференцировке звуков, они фиксируют самые незначительные изменения звуков и используют их для ориентировки в социальных ситуациях. С помощью звуковых ощущений и восприятия незрячие ориентируются в пространстве, узнают предметы и людей; по звуковым ориентирам они могут составить своеобразную топографическую карту местности (определить расстояние до предметов, определить местонахождение ближайших природных объектов, наличие препятствий и т. д.);

Обучающиеся с недостатками зрения активно используют пассивное и активное осязание для познания свойств предметов (с помощью осязания они могут получить достаточно полный целостный образ сложных предметов); температурную чувствительность для ориентировки в окружающем пространстве на основе теплопроводности материалов; высокую вибрационную чувствительность, в том числе для определения препятствий в пространстве.

«Тенденция к повышенному развитию памяти» связана с тем, что при недостатках зрения роль памяти увеличивается, так как многие объекты не всегда доступны непосредственному наблюдению и повторному восприятию. Произвольное запоминание слов доступно без ограничений; особенно хорошо запоминается начало предъявляемого учебного материала.

С помощью мышления люди с нарушениями зрения преодолевают недостаточность чувственного познания; в период школьного обучения у них совершенствуется мышление, а к его окончанию образуется новая структура формально-логических операций и перестройка интеллектуальной деятельности. У детей есть возможность погружения в устную, культурную традицию, осваивая общественно-исторический опыт через речь.

Незрячие люди с активной жизненной позицией достигают успехов в профессии, в социальной жизни, становятся известными личностями.

4 Характеристика особых образовательных потребностей учащихся с нарушениями зрения

4.1 Образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса

Обучающимся с нарушениями зрения требуется среда, наполненная предметами и изображениями увеличенных размеров и доступных обследованию руками; замена/дополнение визуальных материалов звуковыми/слухоречевыми.

4.2 Образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала

Подавать учебную информацию следует с использованием тактильно-слухо-двигательных способов её получения и обработки.

Такие дети нуждаются в предъявлении учебного материала разными способами, влияющими на повышение остроты зрения: сокращение расстояния между глазом и объектом; увеличение размеров самого объекта; использование оптических средств коррекции, укрупнение шрифтов, использование компьютерных программ, озвучивающих изображение на экране монитора, аудиальных (звуковых) книг.

Детям с нарушениями зрения необходимо получать учебный материал через слуховой анализатор путём вербализации зрительной информации; тактильно (ощупывая) знакомиться с предметами и явлениями окружающего мира и через использование систем письменной речи, основанных на тактильных ощущениях (шрифт Брайля).

У этих обучающихся есть потребность в дополнительной работе по объединению в целостность частей окружающего мира, информацию о котором они получают с помощью разных органов чувств. Поэтому необходимо проведение специальной работы по интеллектуализации сенсорного опыта по конкретизации речи, конкретизации понятий в целях преодоления вербализма. Кроме того, следует использовать компенсаторные возможности речи: словесная речь уточняет, корригирует и направляет чувственное отражение действительности; с помощью речи взрослых деятельность ребёнка становится произвольной и планируемой.

4.3 Образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации

Обучающиеся испытывают потребность в полноценном качественном общении с окружающими людьми и нуждаются в сопровождении взрослым формирования (стимулирования) активной позиции в познании окружающего мира, в отношении мира вещей и мира людей.

5 Специфические способы взаимодействия взрослых с детьми

Активно включайтесь в совместную деятельность с незрячим ребёнком по организации познания окружающего мира.

Помните, что мостиком в компенсации психического развития детей с нарушениями зрения является возможность речевого общения и усвоение значений слов в реальной деятельности.

Используйте речь для компенсации недостатков зрительного восприятия: словесно описывайте предъявляемые обучающемуся объекты.

В общении активно используйте разные интонации в своей речи, обращённой к учащимся с нарушениями зрения.

Чаще поощряйте детей с нарушениями зрения при выполнении ими учебных заданий, чтобы снизить их неуверенность в правильности выполнения работы и её качестве

Дети с нарушением слуха

1 Конкретно-научный критерий

Медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза): глухота, слабослышание. *Неслышащие (ранооглохшие) дети* имеют только остаточный слух. Они воспринимают только очень громкие звуки, обычно лучше слышат низкие звуки и совсем не воспринимают высокие звуки. *Слабослышащие (тугоухие) дети* — дети с частичной недостаточностью слуха, которая приводит к нарушению речевого общения ребёнка. *Позднооглохшие дети (неслышащие, сохранившие речь)* — дети, потерявшие слух вследствие какой-либо болезни или травмы после того, как они овладели речью.

Психологический подход (характеристика типа психического развития): дефицитарное психическое развитие (дефицитарность слуха).

Первичное нарушение — отсутствие или снижение уровня слуха (слуховых ощущений).

Вторичное нарушение — разнообразные нарушения всех тех психических функций, для реализации которых необходим слух, замедление или недоразвитие тех функций, которые связаны со слухом:

- нарушение первого порядка — отсутствие или недоразвитие слухового восприятия, которое приводит к расстройствам понимания речи, вызванное этим недоразвитие собственной речи и нарушение речевого общения;

- нарушение второго порядка — следствие нарушений речи и речевого общения, нарушения познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения); особенно страдает словесно-логическое мышление; нарушение речевого опосредования психических процессов приводит к недоразвитию их произвольности.

Третичное нарушение — нарушения развития личности вследствие ограниченного общения с другими людьми с использованием речевых средств, трудности усвоения общественно выработанных норм и правил поведения, трудности понимания и описания своего внутреннего мира, рефлексии своего поведения из-за недоразвития внутреннего плана деятельности.

Сохранные функции — функции, не связанные со слухом, развиваются относительно нормально, без нарушений или с минимальными нарушениями. К ним, в частности, относятся зрительное восприятие, наглядные виды мышления. У детей с нарушением слуха долгое время сохраняется несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Педагогический подход (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании): дети с нарушением слуха (неслышащие дети, дети со слабослышанием). Для детей с нарушением слуха создаются учреждения специального образования, специальные дошкольные учреждения, специальные школы и классы, дети могут получать образование в классах интегрированного обучения и воспитания. Дети могут осваивать образовательные программы специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования.

2 Терминология, обозначающая детей с нарушением слуха:

– неприемлемая — глухой; слабослышащий; глухой как пень; глухая тетеря; глухонемой.

– приемлемая — человек (ребёнок) с нарушением слуха; имеющий инвалидность по слуху; с недостатками слуха.

3 Характеристики детей с нарушением слуха

3.1 Характеристики с позиций недостаточности (дефекты)

Для обучающихся характерно более позднее становление произвольного внимания, что связано с трудностями использования средств внутреннего управления своим вниманием, которое вызывает недоразвитие речи.

Процессы восприятия речи по губам, по жестам требуют высокой сосредоточенности и напряжённости внимания, что приводит к его неустойчивости и повышенной утомляемости детей.

Становление всех мыслительных операций происходит в более поздние сроки; особенно трудно даётся выделение основных, существенных признаков; обучающиеся медленнее овладевают операцией сравнения; у них задерживается становление операции абстрагирования.

Обучающиеся затрудняются в соотношении цели и способов её достижения, они начинают действовать без соответствующей ориентировки в ситуации, не имея заранее продуманного плана действий.

Наблюдается отставание в развитии словесной памяти у учеников как следствие недоразвития речи (школьники с нарушениями слуха значительно лучше запоминают жесты, чем слова).

Обучающиеся испытывают трудности в запоминании и пересказе текстов из-за их неполного понимания; в овладении значениями слов (особенно сложно ими усваиваются названия действий); в опознавании интеллектуальных и социально-нравственных чувств.

3.2 Характеристики с позиций возможностей (позитивные черты)

Потеря слуха у человека компенсируется деятельностью сохранных анализаторов (зрительный, тактильный, вибрационный, кинестетический). Вибрационная чувствительность может заменить слух.

Дети с нарушениями слуха отличаются хорошей зрительной памятью, обнаруживают тонкую наблюдательность и точное запоминание предметов и явлений.

В восприятии зрительных стимулов у таких детей отмечается особая наблюдательность и внимание к необычным зрительным ощущениям, мелким деталям зрительных образов.

У этих школьников сохранены наглядные формы мышления, которые преобладают над словесными; решение наглядно-пространственных задач усложняется из-за того, что они недостаточно точно понимают значения слов, выражающих пространственные отношения.

Обучающиеся хорошо запоминают жесты (так же хорошо, как слышащие дети запоминают слова).

Дети с нарушениями слуха одновременно владеют несколькими видами речи (устная, письменная, жестовая, дактильная). Им доступны все виды движений, а зрительная ориентировка помогает поддерживать равновесие при ходьбе и других движениях. Через вибрацию обучающиеся могут слушать и воспринимать музыку.

Продуктивным способом запоминания материала является группировка жестов.

Значимыми для школьников с нарушениями слуха являются мотивы учебной деятельности, связанные с получением высоких отметок, а также престижная мотивация быть лучше всех, стремление удовлетворить требования учителя.

Мимико-жестовая и дактильная речь обеспечивают общение ребёнка с окружающими.

У обучающихся с недостатками слуха тонко развито дифференцированное восприятие мимики и жестов других людей, изменяющихся положений пальцев руки человека при дактильной речи, а также движений губ, лица и головы человека при устной речи.

Дети особенно чувствительны к жестам и мимике других людей; они легко распознают эмоциональные состояния, внешне выраженные отчетливо и в хорошо знакомой жизненной ситуации. Они овладевают многими понятиями, относящимися к эмоциям и высшим социальным чувствам, лучше опознают эмоции по их внешнему выражению и словесному описанию, правильно определяют вызвавшие их причины.

В младшем школьном возрасте обучающиеся адекватно оценивают свою учебную деятельность, так как есть объективные внешние показатели (отметка); в старшем школьном возрасте они умеют оценивать себя по совокупности поступков, знаний, умений и отношений с другими людьми.

К старшему школьному возрасту у детей с нарушениями слуха обнаруживается умение критически оценить себя и сравнить свои поступки с поступками других людей.

Данные школьники имеют вполне определённые жизненные планы в силу ограниченности сфер будущей профессиональной деятельности, они оптимистичны в отношении своего будущего, более ориентированы на социальные достижения.

Производственная и практическая сферы являются наиболее востребованными, поскольку значительно легче приводят к успеху, чем в области словесной речи и речевого мышления.

4 Характеристика ООП обучающихся с нарушениями слуха

4.1 Образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса

Обучающиеся нуждаются в щадящем режиме дня, в уменьшении продолжительности занятий. Для профилактики их преждевременной истощаемости требуется частая смена видов деятельности с короткими перерывами во время выполнения заданий. На занятиях необходимо использовать жестовую и тактильную речь.

4.2 Образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала

Обучающимся необходимо сформировать навык восприятия речи зрительно, путём чтения с губ. Они нуждаются в специальных условиях для использования вибраций, осязания, кинестетических ощущений, решения учебных задач с использованием жестовой речи, так как успешность решения учебных задач зависит от степени использования жестовой речи.

4.3 Образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации

Обучающимся необходимо осознание и принятие своего дефекта, умение устанавливать взаимодействие как с неслышащими, так и со слышащими сверстниками. Для детей чрезвычайно важно преодоление социальной изоляции (чем менее выражена социальная изоляция, тем более социально компетентным становится ребёнок с нарушением слуха). Он испытывает потребность в отношении к себе, которое идентично слышащему обучающемуся, а также ему необходим в его окружении взрослый, определяющий самооценку и уровень его притязаний.

5 Специфические способы взаимодействия с детьми

Используйте остаточный слух у детей для стимулирования восприятия ими информации.

Используйте запасные механизмы слуховой системы (даже незначительные остатки слуха имеют большое значение для ориентации и регулирования действий).

Стимулируйте мотивацию обучающегося для проведения интенсивных и продолжительных упражнений и занятий, развивайте у детей способность к адекватной оценке своих возможностей, постановке реальных целей и задач и сохранению позитивного отношения к себе.

Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

1 Конкретно-научный критерий

Медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза): врождённое заболевание центральной нервной системы, при котором происходит поражение одного (или нескольких) отделов головного мозга, в результате чего развиваются непрогрессирующие нарушения мышечного тонуса, двигательной активности, координации движений, функций зрения, слуха, а также речи и психики.

Психологический подход (характеристика типа психического развития): дефицитарное психическое развитие, развитие психики происходит в условиях двигательной недостаточности. Специфика структуры нарушения при двигательной недостаточности состоит в мозаичности нарушений психического развития, диссоциации в развитии разных функций, когда выраженное нарушение одних функций сочетается с относительной сохранностью других.

Первичное нарушение в виде двигательной недостаточности приводит к комплексу вторичных нарушений, создающих картину сложного отставания в психическом развитии ребёнка, в развитии его личности.

Вторичное нарушение — разнообразные нарушения всех тех психических функций, для реализации которых необходимы движения; замедление или недоразвитие тех функций, которые прямо или опосредованно связаны с «выпавшими» двигательными функциями.

Третичное нарушение — патологическое формирование личности из-за нарушения социальных связей, снижение возможностей общения, нарушение самосознания как следствие нарушений схемы тела, осознания своего физического недостатка, искажения образа «Я». В результате двигательных ограничений ребёнок живет и развивается в пространственно ограниченном мире. Это препятствует формированию отношений со сверстниками и взрослыми. Ограниченность контактов способствует аутизации, формированию эгоцентрических установок, пассивности, тревожности и неуверенности.

Педагогический подход (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании): дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата создаются

учреждения специального образования, специальные дошкольные учреждения, специальные школы и классы, дети могут получать образование в классах интегрированного обучения и воспитания. Дети могут осваивать образовательные программы специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования.

2 Терминология, обозначающая детей с детским церебральным параличом (далее — ДЦП):

- неприемлемая — несчастный ребёнок; прикованный к инвалидной коляске; врождённый дефект; страдает ДЦП; «децепешник»;
- приемлемая — ребёнок с ДЦП; имеет двигательные ограничения; человек, использующий кресло-коляску для передвижения; человек на кресле-коляске.

3 Характеристики детей

3.1 Характеристики с позиций недостаточности (дефекты)

Ребёнок с ДЦП не умеет держать предметы, плохо действует с предметами, плохо владеет руками, не всегда удерживает голову, говорит медленно, иногда плохо и непонятно, медленно думает.

Трудности формирования образов-представлений из-за нарушения сенсорно-перцептивной основы (зрительные, слуховые, кинестетические расстройства). Снижение избирательности, устойчивости, концентрации и распределения внимания. Трудности переключения внимания, застревание на отдельных элементах и заданиях. Повышенная утомляемость и истощаемость; работоспособность носит неравномерный характер.

Мышление может развиваться неравномерно. У некоторых обучающихся с ДЦП наблюдается преобладание наглядных обобщений над словесными; а то и вовсе задержка в развитии словесно-логического мышления. У таких детей есть трудности овладения письмом.

У них ограничено самостоятельное взаимодействие с социумом, дети зависимы от близких взрослых и ориентированы на них. Могут возникать немотивированные страхи, чрезмерная пугливость, повышенная тревожность (вызванные незащищённостью и зависимостью от окружающих). Недостаточность самоконтроля за поведением, преобладание эмоциональных форм саморегуляции.

3.2 Характеристики с позиций возможностей (позитивные черты)

Дети осознают свою двигательную недостаточность и могут стремиться к её исправлению или компенсации. Они, если не умеют ходить, заменяют отсутствующие или нарушенные движения доступными: передвигаются с помощью ползания, перекатов, движений на ягодицах. Они активно используют сохранные конечности, при гемиплегии могут пользоваться одной конечностью так же успешно, как другие люди пользуются двумя; при спастической диплегии максимально в пределах своих возможностей используют обе руки; при атонически-астатической форме сохранены все виды движений, хотя они выполняются и неловко.

Дети стремятся быть социально активными, эмоционально вовлеченными в совместную деятельность со сверстниками. Они стремятся к общению со взрослыми, хорошо реагируют на похвалу, на поощрение, характеризуются повышенной чувствительностью и впечатлительностью, имеют позитивный образ себя, позитивную (хотя не всегда реалистичную) перспективу. В общении используют доступные средства: жесты, практические действия, вокализации, слова и фразы, могут вести диалог.

Одним из ведущих мотивов является мотив подчинения взрослому. Дети данной категории отличаются повышенной внушаемостью при снижении уверенности в себе и самостоятельности. Некоторые дети с высоким уровнем волевого развития.

При гиперкинезах отличаются сохранными интеллектуальными способностями. Такие дети выбирают способ познания мира через наблюдение, используя речь с достаточно большим словарным запасом, склонны к многоречивости и философствованию, особенно при диплегии. Вместо письма руками используют письмо на электронных устройствах. Как правило, механическая память не отличается от возрастных показателей, а для запоминания материала они используют зрительную и слухоречевую память.

4 Характеристика ООП обучающихся с ДЦП

4.1 Образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса

Обучающиеся с ДЦП испытывают потребность в щадящем режиме дня, в уменьшении продолжительности занятий и коротких

перерывах во время выполнения заданий. Им необходим более длительный период вработываемости: большее количество времени на объяснение заданий, особенно при переходе от одних целей и действий к другим (из-за трудностей переключения внимания) и больше времени на выполнение заданий, на устные ответы в связи с их медленной речью. Для профилактики их преждевременной истощаемости требуется более частая смена видов деятельности.

Дети данной группы нуждаются в оборудованном месте за столом, удобном для фиксации туловища и конечностей. Для них необходима организация особых условий для опроса: отвечать на вопросы учителя с места, без вызова к доске; контрольные задания выполнять в устной форме или на электронных устройствах.

4.2 Образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала

Обучающиеся с ДЦП нуждаются в предъявлении информации на слух при наличии трудностей фиксации взгляда и контроля положения головы, а также в использовании электронных устройств для овладения и пользования письменной речью вместо письма рукой.

4.3 Образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации

Детям данной категории необходимо принятие другими людьми, установление положительных поддерживающих отношений.

5 Специфические способы взаимодействия с детьми

Терпеливо выслушивайте ребёнка, не торопите, пытайтесь понять, переспросите, если он нечётко произносит слова.

При наличии гиперкинезов придерживайте руки ребёнка. Оказывайте обучающемуся практическую помощь при выполнении задания, когда его руки недостаточно умелы, в том числе методом «рука в руке». Просите его показать нужный ответ движением головы, если руки работают плохо.

Обращаясь к обучающемуся, говорите ясно и чётко, добивайтесь, чтобы ребёнок смотрел на губы говорящего.

Давая ему задание, используйте прикосновения, особенно если он начинает волноваться. Помогите ребёнку повысить уровень его притязаний: побуждайте ставить новые и всё более сложные цели, при этом поддерживайте его и помогайте преодолеть неуверенность в своих силах. Стимулируйте и поддерживайте проявления самостоятельности.

Дети с нарушениями речи

1 Конкретно-научный критерий

Медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза): «нарушение речи» — это собирательный термин, который используется для обозначения отклонений от нормального речевого развития, от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, которые обусловлены расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности.

Психологический подход (характеристика типа психического развития). В структуре речевого нарушения выделяется первичное, ведущее нарушение (ядро) и вторичные, которые находятся в причинно-следственных отношениях с первым, а также системные последствия. Различная структура речевого нарушения находит своё отражение в определённом соотношении первичных и вторичных симптомов и во многом определяет специфику целенаправленного коррекционного воздействия.

При всех видах нарушений развития речь, как правило, нарушена вторично, а при собственно речевых расстройствах нарушения речи носят первичный характер.

Педагогический подход (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании): дети с нарушениями речи. Для детей с нарушениями речи создаются учреждения специального образования (специальные дошкольные учреждения, специальные школы и классы), дети могут получать образование в классах интегрированного обучения и воспитания. Дети могут осваивать образовательные программы специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования.

2 Терминология, обозначающая детей с нарушениями речи:

— неприемлемая — речевик, логопат, алалик, афазик, афатик, дизартрик, заика, ринолалик, дислалик;

— приемлемая — дети с речевыми трудностями; дети с речевыми нарушениями, ребёнок с дизартрией, ребёнок с дислалией, ребёнок с ринолалией.

3 Характеристики детей с нарушениями речи

3.1 Характеристики с позиций недостаточности (дефекты)

Дислалия — расстройство речи, проявляющееся в нарушении произношения звуков (при сохранном интеллекте) у детей. Дислалия в сочетании с нарушенным фонематическим слухом называется также фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН).

У детей с ФФН возникают трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слов: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова.

Внимание менее устойчиво, чем у нормально развивающихся детей, отмечается сниженный уровень его переключаемости.

Память у детей с функциональной дислалией характеризуется сужением объёма запоминания, ошибками при воспроизведении. Данные особенности обусловлены ослаблением внимания и фонематического слуха.

Мышление при дислалии практически не отличается от нормативных показателей, хотя особенности мышления могут быть вторично обусловлены снижением уровня функций внимания и памяти. В более тяжёлых случаях отмечается замедленное протекание интеллектуальных процессов, снижение уровня обобщения, конкретность мышления.

Критичное отношение к состоянию собственной речи приводит к тому, что ребёнок начинает стесняться своей речи, избегает ситуаций речевого общения, становится замкнутым, неуверенным в своих силах и возможностях. В результате могут формироваться негативные личностные черты (замкнутость, негативизм, неконтактность).

Алалия — отсутствие или недоразвитие у детей речи при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Различают *моторную алалию*, когда ребёнок вообще не может говорить, хотя понимание обращенной к нему речи не нарушено, и *сенсорную алалию*, когда ребёнок не понимает совсем или испытывает трудности в понимании обращенной к нему речи при своевременно появившейся речевой активности.

При *моторной алалии* у детей отмечается повышенная возбудимость, гиперактивность и расторможенность или повышенная тормозимость, избегание контактов и предельное ограничение речи. При выполнении познавательных заданий демонстрируют недостаточную психическую активность.

Недоразвитие речи тормозит полноценное развитие познавательной деятельности, но не является причиной или показателем интеллектуальной недостаточности. Затруднены интеллектуальные операции, требующие участия речи. Нарушение функционально-операционной стороны вербального мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации, исключения лишнего понятия и др.). Им характерна диффузность фонематических представлений, нечёткость звукового восприятия и воспроизведения. Также свойственна выраженная недостаточность произвольного внимания и резкое усиление непроизвольного внимания (повышена отвлекаемость), замедленность и ригидность (тугоподвижность) мыслительных процессов.

Для детей с моторной алалией характерна повышенная тормозимость, снижение активности, неуверенность в себе, моторная скованность, избегание контактов, речевой негативизм, предельное ограничение речи.

При *сенсорной алалии* наиболее нарушенным является понимание речи: восприятие речи при сенсорной алалии замедленно, трудно контролируемо и мало управляемо. Ребёнок с сенсорной алалией слышит, но не понимает обращённую речь, связь между звучащим словом и образом предмета у него не формируется.

Не формируются акустико-гностические процессы и фонематическое восприятие, нарушено различение фонем, наблюдаются недостатки фонематического и морфемного анализа состава слова.

Отсутствует или грубо искажается собственная речь. Ребёнок не в состоянии адекватно подобрать слова, осуществить их лексико-грамматическое и артикуляторное оформление. Отсутствует контроль над производством и воспроизведением речевого высказывания.

При сенсорной алалии отмечается вторичная задержка умственного развития; речь не является регулятором и саморегулятором деятельности такого ребёнка

Общее недоразвитие речи (ОНР) — сложные речевые расстройства, нарушение формирования всех компонентов речевой системы (фонетика, лексика, грамматика) при сохранном слухе и интеллекте.

У детей с ОНР к началу школьного обучения оказываются недостаточно сформированными языковые средства, задержано развитие коммуникативной и обобщающей функций речи. Речь аграмматичная и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна.

Отсутствует самостоятельность в составлении рассказов, нарушена логическая последовательность изложения, присутствуют смысловые пропуски, незавершённость фрагментов-микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей, трудности составления рассказов. Экспрессивная речь отстаёт от импрессивной: ребёнок правильно понимает речь, но не может озвучить свои мысли.

Дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны педагога, ошибаются на протяжении всей работы; для выполнения многих заданий им требуется значительно больше времени. Например, на занятиях физкультурой отмечают быструю утомляемость, неловкость действий с предметами, недостаточная координация во всех видах моторики. Недостаточность тонкой моторики более выражена по сравнению с общей моторикой.

Частично и неточно дети воспринимают инструкции педагога и выполняют задания с ошибками различных типов. Им характерно забывание многоступенчатых инструкций. Трудности сосредоточения внимания они испытывают на слуховом задании по сравнению со зрительным заданием.

Им характерен дефицит слухоречевой памяти: снижение объёма запоминаемого материала, низкая точность, низкая прочность удержания, повышенная тормозимость слухоречевых следов, низкая продуктивность отсроченного воспроизведения.

У детей с трудом формируются представления о количестве, возникают затруднения в понимании условий задачи, в выполнении в уме счётных операций, в усвоении разрядного строения числа, в формировании графомоторного навыка письма, в осознании смысла математических операций, вопроса задачи, в составлении программы последовательного её решения, в определении типа задач.

Дети с заиканием. Для заикающихся детей характерна зависимость качества учебной работы от условий, в которых она протекает. Изменение привычных условий приводит к неустойчивости деятельности, рассеиванию внимания; затруднения вызывают задания, связанные с переключением с одного вида деятельности на другой.

Характерны неустойчивость деятельности, слабость переключения, пониженный самоконтроль (с трудом «входят» в работу, не прилагают для этого достаточных эмоционально-волевых усилий). При выполнении заданий, требующих интеллектуального и волевого усилий, наблюдается переход с заданного вида работы на более привычный, освоенный ранее.

Дети используют механические приёмы выполнения заданий, предпочитая заучивать, а не осмысливать прочитанное. Возникают трудности анализа образца, сопоставления написанного с печатным текстом, нахождения ошибок.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи испытывают трудности, характерные при наложении языкового и коммуникативного дефицитов. Они воспроизводят реплики своих товарищей без дополнительной умственной переработки («эффект эха»). На уроке их активная речь, как правило, обращена к учителю, но дети не умеют обращаться с просьбами, они не задают учителю уточняющих вопросов по ходу объяснения материала или задания (если не считать просьбу повторить задание целиком). Им больше удаётся ориентироваться в инструкциях, направленных на их предметную деятельность, чем на познавательную. Любое переключение с одного вида деятельности на другой сопровождается своеобразным «взрывом» вербальной активности эгоцентрической направленности.

Дислексия — специфические нарушения чтения, стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального (и речевого) развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения. Основное нарушение: стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, недостаточное понимание прочитанного. Нарушения чтения обусловлены несформированностью (нарушением) высших психических функций.

К основным механизмам нарушения чтения относятся: несформированность зрительного анализа и синтеза, недостаточность пространственных представлений, нарушение фонематического восприятия, нарушение фонематического анализа и синтеза, недоразвитие лексико-грамматического строя речи.

Дисграфия — частичное расстройство процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких ошибках, обусловленное несформированностью или нарушением психологических функций, обеспечивающих процесс письма.

У детей возникают затруднения в овладении письмом. Нарушения процессов письма и чтения могут быть результатом недостаточного формирования лексико-грамматической или/и звуковой стороны речи. Обнаружены социальные и средовые факторы

нарушений письменной речи: завышенный уровень требований к ребёнку в отношении грамотности, раннее начало обучения грамоте, неверные методы и завышенные темпы обучения ребёнка письму.

Ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении. В одних случаях наблюдается прямая зависимость — в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой зависимости нет: нередко звуки, правильно произносимые, записываются соответствующей буквой неверно и наоборот.

Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушениям чтения. Нарушенными могут быть как способы овладения чтением, так и темп чтения, а иногда и понимание прочитанного. Эти дети с недостатками речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок.

3.2 Характеристики с позиций возможностей (позитивные черты) детей с нарушениями речи

Для них характерен невербальный тип познавательной деятельности, они отличаются хорошим уровнем зрительной памяти и высоким уровнем развития зрительно-моторных координаций. Поэтому они лучше усваивают наглядный материал по сравнению с вербальным.

Дети с нарушениями речи хорошо запоминают и узнают предметы и их изображения. В связи с этим они проявляют интерес и отличаются высоким уровнем развития изобразительной деятельности.

Сохранен невербальный (неречевой) интеллект. Выполнение логических операций (операции анализа, сравнение понятий, выделение общих признаков) доступно на уровне нормально развивающихся сверстников.

Для них доступно запоминание словесной информации (хорошо запоминают часто слышимые и употребляемые слова с конкретным значением, а также эмоционально насыщенные слова).

4 Характеристика ООП детей с нарушениями речи

4.1 Образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса

Обучающиеся нуждаются в щадящем режиме дня, в уменьшении продолжительности занятий; для профилактики их преждевременной истощаемости требуется более частая смена видов деятельности; дети нуждаются в коротких перерывах во время выполнения заданий. Есть потребность в организации среды с минимальным количеством отвлекающих факторов.

4.2 Образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала

Обучающимся с нарушением речи необходимо уменьшать объём материала (особенно речевого и предлагаемого в слуховой форме), который требуется запомнить. Они нуждаются в увеличении времени, выделяемого на выполнение заданий и в делении их на части; в использовании педагогом простых инструкций (вместо многоступенчатых).

Учитель должен произносить слова и выражения чётко и ясно. Предъявлять учебный материал необходимо с помощью картинок, пиктограмм и других зрительных опор (особенно при сенсорной алалии). У этих детей есть потребность в стимулировании педагогом собственных речевых высказываний.

Дети нуждаются в использовании структурированных и наглядных схем для составления рассказов, пересказов, письменных работ, усвоения таких понятий, как количество, число, счётная операция. Для них важно подкрепление взаимодействия внешней артикуляции и внешних моторных действий (шёпот, покачивание головой, взмахи рукой) при выполнении учебных заданий.

4.3 Образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации

Детям необходима эмоциональная поддержка: педагог должен выслушивать любое речевое высказывание ребёнка и не критиковать его речь. Она должна выражаться в положительных оценках и оценочных суждениях, в том числе для достижения благоприятного положения в группе сверстников.

Дети испытывают потребность в таких действиях педагога, которые способствуют преодолению неуверенности в своих силах, замкнутости, раздражительности, тревожности, негативизма в общении.

5 Специфические способы взаимодействия с детьми

Предлагайте обучающимся учебный материал в неречевой (невербальной) форме (картинки, пиктограммы), они лучше его воспринимают и усваивают.

При использовании словесных заданий помните, что наиболее доступны для запоминания часто слышимые и употребляемые слова с конкретным значением, а также эмоционально насыщенные слова и выражения.

Обращайтесь прямо к обучающемуся: дети с нарушением речи не всегда могут включиться в задание, адресованное всему классу и не содержащее непосредственного обращения к ним.

Помните, что, не слыша своего имени или не установив зрительного контакта с педагогом, ученики не реагируют на речевые высказывания взрослого или другого ребёнка, они требуют повторить задание снова независимо от того, сколько раз оно уже звучало.

Предлагайте проговаривать многоступенчатую инструкцию — от этого напрямую зависит успешность её выполнения.

Организируйте предварительное ознакомление с заданием: у обучающихся отсутствует ориентировочный этап при выполнении учебных заданий.

Помогайте ученикам осваивать разные правила, учите их определять цели, составлять внутренний план действий.

Учите детей по окончании деятельности регулярно проверять и оценивать правильность выполнения заданий. В процессе выполнения заданий контролируйте их: они отвлекаются, не завершают задание в соответствии с основными условиями.

Постоянно поощряйте школьников за использование речи и не критикуйте его неправильную речь.

Старайтесь поддерживать веру ребёнка в себя и говорите о его успехах.

Дети с расстройствами аутистического спектра

1 Конкретно-научный критерий

Медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза). Международная классификация болезней МКБ-10: рубрика F84. Общие расстройства развития включают детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера и др. Расстройства, входящие в эту группу, характеризуются качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Обычно (но не обязательно) наблюдается некоторая степень общего нарушения когнитивных процессов, однако расстройства проявляются в основном в нарушении поведения, не соответствующего психическому возрасту ребёнка.

Детский аутизм характеризуется наличием патологического и (или) нарушенного развития, впервые проявляющегося в возрасте до трёх лет, и характерным типом аномального функционирования в трёх сферах: социального взаимодействия, общения и ограниченного набора повторяющихся стереотипных форм поведения.

Синдром Аспергера характеризуется теми же качественными аномалиями социального взаимодействия, что и типичный аутизм. Основное отличие от аутизма заключается в отсутствии общей задержки или отставании в развитии речи, либо когнитивных функций, большинство лиц с синдромом Аспергера обладают нормальным уровнем интеллекта.

Психологический подход (характеристика типа психического развития): искажённое психическое развитие.

Первичное нарушение. Биологические особенности центральной нервной системы создают особые условия, к которым он вынужден приспосабливаться с помощью специфических форм поведения. С самого рождения ребёнка в его развитии сочетаются два типичных фактора: 1) энергетическая недостаточность, снижение общего, в том числе психического, тонуса и вызванное этим нарушение возможности активно взаимодействовать со средой; 2) снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром, особая сенсорная и эмоциональная чувствительность с выраженным отрицательным фоном ощущений. Оба этих фактора препятствуют развитию активного взаимодействия со средой и создают условия для возникновения защитных форм поведения ребёнка.

В качестве *вторичных и третичных нарушений* при детском аутизме выступают специфические формы поведения ребёнка, которые свидетельствуют о нарушении возможности его взаимодействия с окружающим миром и развития тех сторон психики ребёнка, которые формируются в процессе активного социального взаимодействия.

Педагогический подход (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании): дети с эмоциональными нарушениями. Для детей с аутизмом и аутистическими нарушениями учреждения специального образования не создаются. Они могут обучаться в условиях интегрированного обучения и воспитания.

2 Терминология, обозначающая детей с расстройствами аутистического спектра:

- неприемлемая — душевнобольной, сумасшедший, псих, аутист, аутичный ребёнок;
- приемлемая — ребёнок с ментальной инвалидностью, ребёнок с аутизмом, дети с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС).

3 Характеристики детей с РАС

3.1 Характеристики с позиций недостаточности (дефекты), проблемы в развитии и поведении детей

Дети с РАС испытывают ряд трудностей.

Первая группа трудностей — сенсорные нарушения, или нарушения переработки сенсорной информации; проявляются в двух формах: повышенная чувствительность к сенсорным стимулам (гиперестезия) и пониженная чувствительность к сенсорным стимулам (гипоестезия).

Сенсорная гиперестезия проявляется в том, что ребёнок особым образом, болезненно реагирует на обычные сенсорные стимулы; сенсорная гиперестезия может проявляться во всех сенсорных системах:

- в проприоцептивной — у детей наблюдаются проблемы с движением тела, перемещением в пространстве, у них может быть странная тяжёлая походка; проблемы манипуляции с мелкими предметами (застегивание пуговиц, завязывание шнурков и т. п.);
- вестибулярной — ребёнок испытывает такие проблемы, как укачивание в транспорте, трудности выполнения деятельности при

гравитационной нестабильности (если голова не смотрит прямо и ноги не стоят на земле; трудно подниматься по ступенькам, ездить на велосипеде, сидеть на высоком табурете без подставки для ног, ребёнку трудно остановиться или завершить начатое движение);

– обонятельной модальности — возникает сильная реакция, непереносимость некоторых запахов, проблемы пользования туалетом, неприязнь к людям, которые используют духи и шампуни с сильным запахом; непереносимость помещений, в которых пахнет чем-то специфическим; непереносимость большого количества людей, каждый из которых имеет свой индивидуальный запах;

– зрительной системе — наблюдаются случаи искажённого зрительного восприятия: детям кажется, что предметы «скачут» вокруг; зрительные образы оказываются фрагментарными из-за слишком большого числа источников зрительных впечатлений; ребёнок фокусируется на отдельных деталях и не может рассмотреть предмет в целом; слишком большое число объектов в поле зрения, быстро движущиеся предметы — все это может стать причиной сенсорного хаоса;

– слуховой — окружающие звуки воспринимаются как слишком громкие, искажённые и странные, ребёнок испытывает трудности в концентрации внимания из-за невозможности «отключиться» от них; дети могут воспринимать даже очень тихие звуки и остро реагировать на них; многие звуки могут казаться просто непереносимыми; ребёнку сложно разделить основной и фоновый звуки, все звуки слиты в один звуковой поток;

– тактильной — ребёнок воспринимает прикосновения как болезненные и дискомфортные, что приводит к избеганию любых прикосновений; он не любит определённую одежду, испытывает проблемы с расчёсыванием, мытьём головы, стрижкой волос и ногтей;

– вкусовой — воспринимает некоторые вкусы и продукты как слишком интенсивные и невыносимые; определённая структура еды (например, твёрдая пища) вызывает у ребёнка дискомфорт; дети крайне избирательны в еде, едят только несколько продуктов.

Гипочувствительность (гипоестезия) свидетельствует о недостаточной чувствительности ребёнка к определённым сенсорным стимулам. При гипочувствительности ребёнок стремится к определённым стимулам, ему хочется многократно их чувствовать и воспринимать: *с помощью аутостимуляции* (самораздражения)

ребёнок настойчиво стремится к получению сенсорных ощущений. Гипоестезия наблюдается в разных сенсорных системах:

- в проприоцептивной — ребёнок не ощущает пространства вокруг себя и не соблюдает дистанцию в пространстве рядом с другим человеком, у него возникают проблемы с перемещением по помещению, так как он не умеет избегать препятствий; при ходьбе он часто сталкивается с другими людьми;

- вестибулярной — возникает потребность постоянно раскачиваться, качаться, вращаться;

- обонятельной — ребёнок может вообще не чувствовать запахов, не замечать даже очень сильные неприятные запахи; может лизать предметы;

- зрительной — воспринимает предметы как более темные, чем на самом деле, плохо распознает линии и очертания предметов; возникают проблемы с восприятием глубины, которые проявляются в том, что ребёнку трудно бросать и ловить предметы; он часто пользуется периферическим, а не центральным зрением;

- слуховой — слышит звуки только частично или не слышит их вообще, не распознаёт определённые звуки, наслаждается шумными местами, специально вызывает звуки из разных предметов;

- тактильной — ребёнок сильно сжимает (даже щипает) других людей, плохо чувствует боль и температуру тела, практикует самоповреждения тела, получает удовольствие, если на нём лежат тяжёлые вещи, стремится прятаться в ящики, коробки, заворачивается в одеяла;

- во вкусовой модальности — предпочитает очень острую еду, ест несъедобное (листья деревьев, траву, ткань, землю, косметические средства и т. д.).

Вторая группа трудностей — проблемы поведения, или проблемное поведение, — это выраженные нарушения социально адекватного поведения; к ним относятся, например, агрессия, аутоагрессия; неадекватные крик, плач, смех; негативизм; аффективные вспышки; стереотипии.

Основными функциями проблемного поведения являются избегание неприятного и получение желаемого. Избегание неприятного возникает в ситуациях нарушения привычного стереотипа; непонимания происходящего; общения в некомфортной для ребёнка форме; непривлекательных для него занятий; сверхсильных сенсорных стимулов; внутреннего дискомфорта.

И наоборот, дети с помощью проблемного поведения стремятся получить что-либо им необходимое: требуют какой-либо привлекательный для них предмет; стремятся к выполнению какого-то действия; ищут внимания со стороны другого человека (взрослого или сверстника).

Одной из разновидностей проблемного поведения являются *стереотипии* — повторяющиеся, упорные, однообразные, эмоционально заряженные формы поведения и/или деятельности ребёнка с РАС. Упорядочивание, организация внешнего мира — одна из функций стереотипий. Ребёнок опирается на стереотипы потому, что может приспособиться только к устойчивым формам жизни, поэтому он стремится организовать и упорядочить окружающее пространство. Стереотипии проявляются в сенсорной, двигательной сферах, в речи, в сфере интеллектуальных интересов. Ребёнок повторяет однообразные движения, такие как серии однообразных прыжков, бег по определённому «маршруту» в комнате, однообразно потряхивает кистями, сжимает их, открывает и закрывает двери по много раз, включает и выключает свет, выкладывает ритмические узоры из деталей мозаики, повторяет одни и те же строчки из песен, выкрикивает одну и ту же фразу, «зацикливается» на одном интересе, которому посвящает всё своё время (например, интересуется железной дорогой, географией, составляет своды законов для собачьей страны и др.).

Следствием преобладания стереотипных, устойчивых форм поведения ребёнка является *«феномен тождества»*: дети не переносят изменений в окружающей среде, привычного порядка действий. Они требуют сохранения сложившегося порядка, режима дня. Выполняя стереотипное, привычное действие, ребёнок успокаивается, чувствуя себя в безопасности. В то же время эти формы поведения демонстрируют ограниченность способности ребёнка активно и гибко взаимодействовать с окружающим миром. Для них характерна низкая переносимость фрустрации, они плохо владеют собой, не способны справляться с трудными ситуациями.

В школе обучающиеся постепенно усваивают стереотип урока, и следование этому стереотипу начинает охранять их от поведенческих срывов.

Третья группа трудностей — трудности организации целенаправленной деятельности. Дети с РАС характеризуются энергетической

недостаточностью, снижением общего, в том числе психического, тонуса; они отличаются высоким физическим истощением, психической пресыщаемостью, быстро устают. Для них характерно неумение сосредоточиваться, что приводит к трудностям организации адекватного учебного поведения детей. Любая помеха тормозит начатую деятельность. Особенно трудно детям активно сосредоточить внимание, сконцентрировать его на образце выполнения деятельности; осуществлять целенаправленную активность в соответствии с поставленными целями. Ребёнок испытывает трудности принятия инструкций и действий в соответствии с ними; особенно трудно даётся ему следование развернутой, многоступенчатой инструкции, понимание многословного пояснения задания.

Даже при сформированном адекватном учебном поведении у обучающихся остаются склонность к пресыщению, рассеянность и частые отвлечения. Для детей характерна неравномерность в умственной деятельности, когда периоды целенаправленности, правильные ответы на вопросы сменяются пассивностью, резким снижением качества выполнения задания, неверными и нечёткими ответами на вопросы. При этом в отдельных ситуациях дети кажутся смысленными, сообразительными, они без специального обучения усваивают знания, умения и навыки, т. е. оказывается, что произвольные формы психической деятельности у них более продуктивны, чем произвольные.

Для обучающихся с РАС характерна нескоординированность, неловкость, несогласованность в движениях, усугубляемых рассеянностью и возбудимостью. Дети могут бежать, не глядя, наткнуться на предметы, ронять вещи.

У этих детей наблюдаются моторные проблемы или проблемы с навыками, требующими тонкой моторики, включая письмо от руки, которое у таких учеников часто неразборчиво из-за сильного надавливания, на письме плохо выдерживаются пробелы, не соблюдается размер букв (они слишком велики или слишком малы). Обучающиеся не любят или отказываются выполнять задания, в которых требуется писать от руки, или же они нуждаются в дополнительном времени для выполнения письменных работ. Письмо от руки может доставлять детям дискомфорт и даже быть болезненным, а также эмоционально и физически изматывающим.

У детей страдают исполнительные функции: принимать решения, инициировать действия и планировать будущие события. Эти функции играют важную роль в контроле над импульсами, в стратегическом мышлении и в способности человека распределять внимание между двумя или более видами деятельности. Поэтому дети с РАС склонны к импульсивным реакциям, они не умеют действовать целенаправленно, составить внутренний план действия, выполнять его поэтапно. Детям трудно даётся выполнение последовательности действий/заданий, сложно переключаться с одного задания на другое. Они привязаны к установленному порядку, нетерпимы к нарушениям порядка, не переносят опозданий, в том числе других людей, не могут перестроить свои планы и намерения. Обучающимся с РАС сложно принимать решения, трудно осуществить выбор между разными вариантами заданий, действий и т. п. Людям с РАС трудно или невозможно целесообразно организовать своё свободное время. Они не знают, когда следует начинать какие-либо действия и как эти действия в дальнейшем продолжать.

Четвёртая группа трудностей — особенности познавательной деятельности детей с РАС. Эти дети воспринимают информацию глобально, большими «кусками», но фиксируясь на отдельных деталях. Они не могут составить системный целостный образ предмета или явления, понять его смысл. Их мышление буквальное, социально наивное, они с трудом овладевают абстрактными понятиями; испытывают сложности с различением существенной и несущественной информации. Дети с РАС испытывают трудности в обобщении и применении полученных знаний и навыков в различных ситуациях и условиях и в присутствии разных людей; не могут переносить полученный опыт на другие виды деятельности.

Люди с аутизмом плохо ощущают время. Ребёнок не знает, сколько времени длится что-либо и что после этого следует, поэтому он начинает беспокоиться и раздражаться.

Интересы детей ограничены специфическими темами. Они плохо запоминают ту информацию, которая не касается их специфических интересов.

Дети с РАС испытывают трудности в понимании и воспроизведении речи; даже имея большой запас слов, они испытывают затруднения в организации развернутого высказывания; они говорят односложно, используют в речи в основном стереотипные клише.

Пятая группа трудностей — трудности социального взаимодействия, которые проявляются в непонимании правил и норм социального поведения, трудностях восприятия и понимания другого человека, его эмоций, значения эмоций для регуляции своего поведения. В социальных ситуациях дети с аутизмом воспринимают прежде всего предметы, а не людей и отношения между ними. Это связано как с особенностями познавательной деятельности, так и отсутствием «теории ума», или «модели психического» — люди с РАС не понимают, что у других людей есть их собственные мысли и чувства. В результате они часто затрудняются с распознаванием и прогнозированием эмоций и поведения других людей. Поскольку дети не могут «поставить себя на место другого», они могут казаться безразличными и эгоцентричными, но это не значит, что они чувствуют превосходство над другими людьми. Люди с РАС воспринимают социальные ситуации прямо, не видят в них контекста, поэтому они честные и прямые, могут сказать в адрес других неприемлемые слова, обозначая свои непосредственные впечатления.

Неспособность отражать в сознании свои собственные представления и представления других людей имеет далеко идущие последствия для такого ребёнка. Без понимания того, что думают другие люди, мир социальных отношений становится для них пугающим и непредсказуемым.

Эти дети склонны к уединению, они не умеют заводить приятельские и дружеские отношения. Им сложно обучаться в больших группах.

Для детей с РАС характерно буквальное понимание сказанного, непонимание условности и скрытого смысла высказываний. Они затрудняются в понимании социальных сигналов, нюансов, не распознают сарказм, иронию, буквально понимают метафоры.

Им сложно участвовать в диалоге: они стремятся говорить сами и не слушают других; часто они сфокусированы на одной интересующей их теме, которая совсем не интересна для других, но этого они не замечают, им трудно придерживаться общих тем разговора.

Дети с РАС склонны к универсальному применению социальных правил ко всем ситуациям, склонны говорить прямо, без учёта воздействия сказанного на других людей.

Они не имеют чёткого представления о личном пространстве, поэтому могут стоять слишком близко к собеседнику; используют не совсем уместные мимику и жесты.

Им сложно распознать значение невербальных сигналов от других людей (их жесты, мимику, интонацию и т. д.), у них нарушено умение оценивать тональность и ритм речи, выражение лица и жестикуляцию собеседника во время разговора.

Речь детей с РАС педантична, в ней могут быть неестественные интонации, они могут повторять последние услышанные слова без внимания к их смыслу.

3.2 Характеристики с позиций возможностей (позитивные черты)

Сильная сторона людей с аутизмом — склонность к рутинным действиям: они отличаются особой аккуратностью, стремясь к соблюдению определённого порядка в окружающей обстановке, способны великолепным образом организовать окружающее пространство.

Дети с РАС кажутся нелюдимыми, но это не мешает им самим найти себе занятие. Они отличаются настойчивостью и упорством в достижении своих целей.

При правильной организации обучения сильной стороной такого школьника постепенно становится его приверженность к выработанному порядку, старательность, направленность на учёбу, большая ответственность. Обучающийся с РАС может непродуманно усваивать материал уроков, что называется «на лету»; несмотря на рассеянность или возбуждение, он усваивает на уроке материал и может дома воспроизвести все то, чем занимались в классе, даже то, на что, казалось бы, совсем не обращал внимания. Когда речь учителя не обращена непосредственно к нему, он может воспринимать сложные сообщения, и его дальнейшее поведение показывает, что он усвоил полученную информацию.

Развитие интеллекта происходит у детей с РАС в большей степени спонтанно: в спонтанных ситуациях они обнаруживают сообразительность и необычайную смелость.

Обучающийся с РАС может задействовать свои сильные стороны, если ему предлагаются визуально структурированные материалы. Он сосредоточивается на деталях и меньше — на общем фоне, не обращает внимания на ненужный контекст и отвлекающие раздражители. Он в меньшей степени подвержен некоторым визуальным иллюзиям.

Эти дети воспринимают информацию глобально, большими кусками, а затем выделяют в ней детали и сосредоточиваются на них; им очень сложно увидеть картину в целом.

Дети с РАС уже в раннем возрасте накапливают большой объём знаний в самых неожиданных областях. Они способны глубоко увлекаться какой-либо проблемой, усваивая большой объём информации о предмете увлечения.

Они обладают хорошими способностями к обработке визуальных стимулов; у них развито визуальное мышление и воображение, им нравится проектировать, строить, рисовать собственные конструкции; они хорошо осваивают физику и геометрию; отличаются музыкальностью, хорошо запоминают музыкальные мелодии, сочиняют свои собственные мелодии.

У детей с РАС рано начинают развиваться символические виды мышления (они рано начинают интересоваться различными видами знаков: буквами, цифрами, дорожными знаками).

Люди с аутизмом быстро находят ошибки в текстах, поэтому могут быть хорошими корректорами. Они могут с успехом заниматься анализом карт и аэрофотоснимков, появляющихся на экранах компьютеров. В силу особенностей мышления они обращают внимание на мельчайшие подробности, учёт которых, например, важен при подготовке военных операций на местности.

Человек с аутизмом способен обрабатывать визуальную и текстовую информацию в несколько раз быстрее, чем люди без РАС. От обычных людей они отличаются невероятным вниманием к деталям, особой сосредоточенностью, способностью быстро обрабатывать огромные массивы информации. Эти умения особенно полезны для тестировщиков компьютерных программ (качество работы людей с аутизмом, занимающихся этой работой, в несколько раз выше, чем качество работы обычных людей). Например, люди с РАС могут проверить техническую документацию на 4 000 страниц в 10 раз быстрее обычных людей и не пропустить ни одной ошибки.

Люди с РАС отличаются хорошей произвольной памятью, легко и надолго запоминают информацию, в том числе с самыми тонкими деталями; демонстрируют хорошую память при заучивании наизусть; отличаются фотографической памятью, в памяти надолго и точно сохраняются зрительные образы и представления.

4 Характеристика ООП ребенка с РАС

4.1 Образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса

Дети с РАС нуждаются в компетентных специалистах. Для обучения такого ребёнка педагогическим работникам и специалистам необходима специальная подготовка.

Этим обучающимся необходим индивидуальный образовательный маршрут и адаптация образовательной среды, что предполагает создание визуально структурированной среды (чётко организованного и упорядоченного пространства, визуальной временной структуры уроков и всего пребывания ребёнка в школе, обеспечивающих предсказуемость событий); мотивирующей комфортной среды (эмоциональный контакт с педагогом, толерантное, доброжелательное отношение со стороны всех участников образовательного процесса); среды предупреждения и избегания ситуаций, вызывающих сенсорную перегрузку ребёнка (организация щадящего сенсорного окружения: свет, звук, запахи, прикосновения) и сенсорно приятного пространства для его уединения.

Для них важно использование в процессе обучения дидактических и учебных материалов, видов деятельности, к которым ребёнок с РАС испытывает интерес, а также организацию простой и ясной коммуникации, установление чётких и ясных правил поведения и учебной работы.

Ребёнок с РАС испытывает потребность в предварительной подготовке к фронтальному обучению (поэтапная работа по формированию у него стереотипа учебного поведения, навыков социального взаимодействия и начальных учебных навыков на индивидуальных занятиях, затем — на занятиях в мини-группе, подгруппе и группе).

Для обучающегося с аутизмом важна грамотная организация адаптационного периода на начальном этапе школьного обучения, поскольку для них характерны выраженные трудности в адаптации к новым условиям, связанные с их сенсорными, эмоциональными нарушениями, с недостаточной гибкостью мышления. Адаптационный период предполагает индивидуально дозированное введение ребёнка в ситуацию обучения в классе, осуществление индивидуальной поддержки тьютора; снижение требований к усвоению программного материала; осуществление комплексного психолого-

педагогического сопровождения при освоении адаптированной образовательной программы; согласованность действий педагогов и родителей; осуществление индивидуальной оценки образовательных результатов.

4.2 Образовательные потребности, связанные с адаптацией способов «подачи» учебного материала

Обучающиеся с аутизмом нуждаются в упрощённых способах подачи учебного материала; в упрощении инструкции (наиболее распространённые способы упрощения инструкции: её запись на доске, разбивка на части, замена письменных инструкций пиктограммами, наглядная демонстрация действия); в дополнительной визуальной поддержке; в устранении двойных требований; в дроблении учебных задач на отдельные последовательные шаги.

4.3 Образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации

Обучающиеся с РАС испытывают потребность в выработке социально приемлемого поведения и деятельности как альтернативе дезадаптивного поведения; в поддержке и развитии коммуникации путём проведения систематических индивидуальных и групповых коррекционных занятий, направленных на формирование базовых коммуникативных функций и диалоговых навыков; в формировании навыков социального взаимодействия (для включения детей в среду сверстников необходимо проведение индивидуальных и групповых занятий по формированию навыков социального взаимодействия).

Обучающиеся с аутизмом нуждаются в овладении социально-бытовыми навыками и навыками самообслуживания; в накоплении и расширении социального опыта путём постепенного расширения образовательного пространства как в школе, так и за её пределами, а также в расширении представлений о социальных явлениях, событиях и ситуациях.

Обучающиеся данной категории испытывают потребность в формировании адекватных представлений об эмоциях и способах их выражения. Для преодоления этих нарушений необходима целенаправленная психологическая коррекционная работа, которая будет способствовать осознанию детьми с РАС собственных эмоций и эмоций других людей, адекватному их выражению, а в итоге — социальному развитию.

Дети с РАС нуждаются в формировании целостных, систематизированных представлений о себе и о своём окружении. В такой ситуации с обучающимися проводится специальная работа по упорядочиванию и систематизации имеющихся представлений, личных воспоминаний и жизненного опыта. В результате у них формируются более целостные представления о себе и окружающем мире. Большое значение для них имеет постепенное изменение привычного распорядка и расширение стереотипов.

5 Специфические способы взаимодействия с детьми

Устанавливайте контакт с обучающимися с РАС постепенно, медленно, с учётом приятных и неприятных для них стимулов.

Создавайте благожелательную и спокойную атмосферу: большинство срывов в поведении у детей с РАС возникает на фоне общей напряжённости, конфликтов взрослых с другими обучающимися.

Обеспечьте ребёнку с аутизмом уверенность, поскольку он не может предвидеть предстоящие события, часто испытывает неуверенность по поводу того, что ему надо делать. Ободряйте его так, чтобы он знал, что движется в верном направлении или правильно выполняет задание.

Найдите в течение дня возможность рассказать детям, что ими сделано верно. Отмечайте успехи ученика, даже попытки что-либо сделать правильно. Однако будьте конкретны, чтобы он всегда знал, за что учитель его хвалит.

При предъявлении обучающемуся нового материала или нового задания педагогу необходимо обеспечить успешное его выполнение (в том числе и за счёт создания впечатления об успешности). При малейшем затруднении, неуверенности в успехе ребёнок с РАС отказывается от работы, особенно если материал ему незнаком. Более того, эта ситуация может провоцировать возникновение поведенческих проблем: углубление аутизма, проявление негативизма, агрессии, самоагрессии. Лишь после постепенного введения его в задание и демонстрации успеха может начинаться обучение новому навыку.

Необходимо терпеливо и последовательно дозировать нагрузку обучающегося.

Дети с РАС нуждаются в дополнительном времени, чтобы выполнить задания, собрать материал и сориентироваться при переключении занятий. Предоставьте им это время или модифицируйте требования так, чтобы он мог уложиться в отведённое время,

и ориентируйтесь на его темп. Не торопите такого ребёнка, так как обычно это вызывает у него отключение. Временные ограничения создают дополнительный стресс для обучающегося с РАС.

Важное значение имеет констатация очевидного, одним из способов которой является «размышление вслух». Обозначение того, что вы делаете, поможет обучающемуся соединить вместе, что вы делаете, почему и как. Кроме того, «размышления вслух» помогут ему задержаться на задании и предвидеть, что будет дальше.

Обращайтесь к ребёнку с РАС напрямую, так как он с трудом воспринимает фронтальные инструкции. При предъявлении фронтальных инструкций классу или группе необходимо убедиться, что ребёнок с РАС отнес эту инструкцию к самому себе.

Упростите свою речь: придерживайтесь в речи простоты и краткости, говорите медленно, продумывая темп, не дожидаясь «чтения между строк», понимания сарказма или знания того, что вы выразили посредством мимики. При предъявлении инструкций будьте конкретны. Убедитесь, что он знает, что, как и когда делать.

Учителю нужно ясно и кратко объяснять новый материал, давать простые инструкции к действию, если они обращены к самому ребёнку, и развернутые, и неупрощённые, если они обращены к его соученикам (так как способность ребёнка понимать обращённую к нему речь различна в ситуации непроизвольного и произвольного внимания).

Ребёнок с РАС мыслит конкретными образами, поэтому в речи взрослых для него могут содержаться «подводные камни» в виде выражений с переносным смыслом, метафор, пословиц и поговорок, идиом и речевых клише, омонимов, так как он понимает их буквально. Используйте простые развернутые инструкции, в которых чётко обозначено, что именно должен ребёнок сделать.

Дозировано используйте прямые вербальные инструкции, так как обучающийся с РАС испытывают трудности в их понимании и использовании; вербальные инструкции необходимо многократно повторять, модулируя голос и интонации.

Помните, что дети получают наибольшую пользу от пошаговых инструкций.

Не задавайте несколько вопросов одновременно. Давайте ребёнку время на ответ (требуется длительная переработка информации), стимулируйте его ответ («а сейчас ты можешь говорить»).

Если ребёнок возбужден, следует говорить тихо, спокойно, медленно, короткими фразами, смотреть при разговоре мимо него, например, глядя в окно.

Аккуратно, без избытка используйте ясные, чёткие, яркие, сильные жесты и мимику. Подчеркнуто эмоционально хвалите обучающегося за выполненные задания.

Ребёнок воспринимает происходящее, но не всегда может сразу сконцентрироваться и отреагировать (часто он хотя и с запозданием, но все-таки выполняет требование и отвечает на заданный вопрос). Специально, чтобы стимулировать ребёнка с РАС к ответу, обращайтесь к его однокласснику и таким образом втягивайте его во взаимодействие.

Максимально используйте наглядные средства общения с ребёнком и организации его деятельности. Необходимо пользоваться правилом: «ребёнку с РАС лучше сто раз увидеть, чем один раз услышать». Ему необходимы визуальные подсказки, так как он думает не словами, а образами. При развитии визуальной структуры во время контакта с учеником уменьшается объём воспринимаемой им слуховой и речевой информации, что приводит к снижению проявлений его необычного поведения.

Используйте визуальные расписания (визуальные планы повседневной деятельности). Они полезны, потому что упорядочивают день и отдельные временные промежутки, делают события предсказуемыми; обозначают рамки активности ребёнка; призывают ученика довести задание до конца; повышают уверенность и развивают самостоятельность.

С помощью визуального расписания проработайте с обучающимся последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, составьте наглядную схему организации рабочего пространства, набора необходимых учебных материалов, последовательность подготовительных действий.

Ребёнку с аутизмом необходимо усвоение чёткого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритма рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года.

Школьники с РАС должны понимать, что деятельность может быть изменена, отменена или перенесена. Создавайте резервные планы и делитесь ими с детьми. Любые изменения, даже незначительные, а неожиданные изменения в особенности, увеличивают тревожность у обучающегося с РАС и могут вызвать значительный стресс. Обеспечьте согласованность расписания и избегайте внезапных изменений.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Опросник

«Образ обучающегося с ОПФР у педагогического коллектива»

Цель — определить особенности образа обучающегося с ОПФР в представлениях членов педагогического коллектива.

Инструкция. Уважаемый коллега! Известно, что любой образ включает в себя представление о способностях, увлечениях, качествах, присущих человеку; представление о чувствах, которые можно к нему испытывать и возможные поведенческие реакции в отношении него. Мы предлагаем Вам развернуто ответить на вопросы, чтобы на основании компетентного мнения составить образ обучающегося с ОПФР. Спасибо за сотрудничество.

Бланк ответа

1. Вы занимаете должность (учитель начальных классов, учитель-предметник, педагог социальный, педагог-психолог, педагог-организатор, административная должность). Подчеркните нужное.

2. Пол (мужской, женский).

3. Ваш возраст... .

4. Как обычно называют детей с ОПФР?

5. Какие отличия детей с ОПФР и их обычных сверстников?

6. Что общего у детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников?

7. Могут ли дети с ОПФР быть полноценными членами детского коллектива?

8. Считаете ли Вы, что дети с ОПФР имеют те же права, что и обычные дети?

9. Как Вы считаете, ребёнок с ОПФР и его обычный сверстник имеет одинаковые шансы на успех?

10. Считаете ли Вы, что дети с ОПФР могут успешно адаптироваться в условиях общеобразовательной школы?

11. Считаете ли Вы, что дети с ОПФР могут иметь высокие результаты в усвоении учебного материала?

12. Считаете ли Вы, что дети с ОПФР могут быть лидерами детской группы?

13. Считаете ли Вы, что обучающиеся с ОПФР и их обычные сверстники могут совместно учиться?

14. Считаете ли Вы, что обучающиеся с ОПФР и их обычные сверстники могут совместно играть?

15. Нуждается ли ученик с ОПФР в дополнительной помощи педагога?

16. Помогает ли детям с ОПФР общение с другими детьми?

17. Какие сложности могут возникать при совместном обучении «обычных» и «особенных» детей?

18. Какой возраст можно считать оптимальным для развивающей и коррекционной работы с детьми с ОПФР?

19. Развитие каких особенностей ребёнка с ОПФР Вы считаете приоритетным в Вашей работе?

20. Есть несколько вариантов получения образования детей с ОПФР. Какое из предложенных, по вашему мнению, наиболее оптимально:

- а) получение образования в специальном учреждении образования;
- б) в учреждении дошкольного или общего среднего образования;
- в) в условиях надомного обучения и воспитания;
- г) в интегрированных классах;
- д) в инклюзивных классах (группах).

Обработка результатов: следует использовать контент-анализ, условно разделив вопросы на 5 групп: общая характеристика обучающегося с ОПФР (вопросы 4—6), социализация учащегося с ОПФР (вопросы 7—10, 16), учебная деятельность учащегося с ОПФР (вопросы 11, 20), взаимодействие учащегося с ОПФР с нормотипичными детьми в учебном процессе (вопросы 12—14), профилактическая и развивающая работа с ребёнком с ОПФР (вопросы 15—19).

Анкета

«Самоанализ деятельности для педагогов-психологов по сопровождению инклюзивных процессов в учреждении образования»

Цель — педагогу-психологу осуществить самоанализ по сопровождению инклюзивных процессов в учреждении образования.

Инструкция. Уважаемый коллега! Проанализируйте собственную профессиональную деятельность по сопровождению инклюзивных процессов в Вашем учреждении образования. Спасибо за искренние ответы.

Бланк ответов

1. Что Вы знаете об инклюзивном образовании?

2. Достаточно ли у Вас знаний и профессиональных умений для оказания психологической поддержки процессов сопровождения в инклюзивных классах?

ДА	НЕТ
----	-----

3. Обращаются ли к Вам учителя за помощью в организации работы с детьми с ОПФР?

ДА	НЕТ
----	-----

4. Обращаются ли к Вам родители за помощью в организации работы с детьми с ОПФР?

ДА	НЕТ
----	-----

5. Обращаются ли к Вам дети за оказанием психологической поддержки?

ДА	НЕТ
----	-----

6. Какие формы работы Вы считаете наиболее эффективными для совместной работы с «обычными» и «особенными» детьми?

7. Пропагандируете ли Вы идеи инклюзивного образования? Каким образом?

8. Какие, на Ваш взгляд, трудности возникают у учителей в работе в классах, где совместно обучаются «обычные» и «особенные» дети?

9. Какие, на Ваш взгляд, трудности возникают у родителей в классах, где совместно обучаются «обычные» и «особенные» дети?

10. Какие, на Ваш взгляд, трудности возникают у «особенных» детей при совместном обучении в классах с «обычными» детьми?

11. Какие, на Ваш взгляд, трудности возникают у «обычных» детей при совместном обучении в классах с «особенными» детьми?

12. Какие, на Ваш взгляд, трудности возникают у Вас в работе в классах, где совместно обучаются «обычные» и «особенные» дети?

Обработка результатов: следует использовать контент-анализ, условно разделив вопросы на 4 группы: оценка общей профессиональной компетентности в области инклюзивного образования (вопросы 1, 2); частота обращений субъектов образовательного процесса (вопросы 3—5); используемые формы и приёмы работы (вопросы 6, 7); сформированность специальных знаний для работы в условиях инклюзии (вопросы 8—12).

Опросник
«Психологические барьеры внедрения
инклюзивного образования у родителей детей с ОПФР»

Цель — определить психологические барьеры по внедрению инклюзивного образования у родителей детей с ОПФР.

Инструкция. Уважаемый родитель, мы заинтересованы в получении от Вас мнения о необходимости и эффективности инклюзивного образования. Вам предлагается ответить на ряд вопросов. На некоторые из них необходимо выбрать ответ «да» или «нет», на другие вопросы дать полный ответ. Спасибо за сотрудничество.

Бланк ответов

1. Знаете ли Вы, в чём состоит суть «инклюзивного образования»?

ДА	НЕТ
----	-----

2. Что Вы понимаете под «инклюзивным образованием»?

3. Считаете ли Вы, что Ваш ребёнок должен обучаться вместе с «обычными» детьми?

ДА	НЕТ
----	-----

4. Нравится ли Вам идея инклюзивного образования?

ДА	НЕТ
----	-----

5. Может ли Ваш ребёнок чему-то научить других детей?

ДА	НЕТ
----	-----

6. Чему может научить Ваш ребёнок других детей?

7. Считаете ли Вы, что у обычных детей и детей с ОПФР одинаковые возможности в получении образования?

ДА	НЕТ
----	-----

8. Считаете ли Вы, что дети, имеющие ОПФР, не принимаются обществом?

ДА	НЕТ
----	-----

9. На Ваш взгляд, готовы ли современные педагоги к совместному обучению «обычных» и «особых» детей?

ДА	НЕТ
----	-----

10. Испытываете ли Вы тревогу, волнение за своего ребёнка?

ДА	НЕТ
----	-----

11. В чем заключается Ваша тревога, волнение за своего ребёнка?

12. Злитесь ли Вы на окружающих людей, если они «косо» смотрят на Вашего ребёнка?

ДА	НЕТ
----	-----

13. Почему, на Ваш взгляд, люди с презрением смотрят на «особого» ребёнка?

14. В чем Вы видите трудности воспитания «особого» ребёнка?

15. Испытываете ли Вы волнение, страх, отправляя ребёнка в школу вместе с другими детьми?

ДА	НЕТ
----	-----

16. В чем проявляется Ваше волнение, страх, когда Вы отправляете ребёнка в школу вместе с другими детьми?

17. Переживаете ли Вы за будущее Вашего ребёнка?

ДА	НЕТ
----	-----

18. В чём заключаются Ваши переживания за будущее Вашего ребёнка?

Обработка результатов: следует использовать контент-анализ, условно разделив вопросы на 5 групп: информированность и отношение к инклюзивному образованию (вопросы 1, 2, 4); продуктивность инклюзивного образования (вопросы 5, 6); правовые аспекты и дискриминация (вопросы 3, 7, 8, 13); готовность педагога (вопросы 9, 14); готовность родителя (вопросы 10—12, 15—18).

Анкета
«Психологические барьеры
внедрения инклюзивного образования у родителей»

Цель — определить психологические барьеры по внедрению инклюзивного образования у родителей нормотипичных детей.

Инструкция. Уважаемый родитель, мы заинтересованы в получении от Вас мнения о необходимости и эффективности инклюзивного образования. Вам предлагается ответить на ряд вопросов. При ответе на них необходимо ответить «да» или «нет» и записать его в соответствующую графу. Спасибо за сотрудничество.

Бланк ответов

№ вопроса	Вопрос	Ответ
1	Вам известно понятие и суть инклюзивного образования?	
2	Я хочу узнать больше об инклюзивном образовании?	
3	Инклюзивное образование необходимо только для детей с ОПФР?	
4	Инклюзивное образование необходимо не только для детей с ОПФР?	
5	Является ли актуальной для нашего общества проблема обучения детей с различными особенностями физического и психического развития?	
6	Есть ли среди Ваших знакомых семьи, воспитывающие «особых» детей?	
7	Детям с ОПФР правильнее получать образование в специальных учреждениях?	
8	Является ли совместное обучение «обычных» и «особенных» детей полезным и эффективным для обеих групп детей?	
9	Правда ли, что качество образования «обычных» детей будет снижаться, если в классе будет обучаться ребёнок с ОПФР?	
10	Все дети должны учиться вместе, вне зависимости от особенностей?	

11	Считаете ли Вы, что все дети, независимо от особенностей, должны получать одинаковое образование?	
12	Считаете ли Вы инклюзивное образование вредным для своего ребёнка?	
13	Совместное обучение всех детей будет способствовать их нравственному развитию?	
14	Совместное обучение всех детей будет формировать у них умение общаться и взаимодействовать в жизни?	
15	Считаете ли Вы, что эффективность инклюзивного образования во многом зависит от отношения к этому вопросу родителей?	
16	Считаете ли Вы, что эффективность инклюзивного образования во многом зависит от подготовленности педагога?	
17	Я буду приветствовать общение моего ребёнка с «особым» ребёнком?	
18	Я против того, чтобы мой ребёнок посещал инклюзивный класс?	
19	Идея инклюзивного образования вызывает у меня отрицательные эмоции?	
20	Считаете ли Вы, что инклюзивное образование очень важно для дальнейшего развития общества?	

Обработка результатов: следует использовать контент-анализ, условно разделив вопросы на 5 групп: информированность и отношение к инклюзивному образованию (вопросы 1—4, 19, 20); продуктивность инклюзивного образования (вопросы 7, 8, 12—14); правовые аспекты и дискриминация (вопросы 5, 9—11, 21); готовность педагога (вопрос 16); готовность родителя (вопросы 6, 15, 17, 18).

Анкета
«Психологические барьеры
внедрения инклюзивного образования у обучающихся»

Цель — определить психологические барьеры по внедрению инклюзивного образования у нормотипичных детей, не имеющих опыта совместного обучения с детьми с ОПФР.

Инструкция. Дорогой друг, мы заинтересованы в получении от Вас мнения о необходимости и полезности инклюзивного образования. Вам предлагается ответить на ряд вопросов. При ответе на них необходимо ответить «да», «скорее да», «скорее нет» или «нет» и отметить его в соответствующей графе. Спасибо за сотрудничество.

Бланк ответов

№ вопроса	Вопрос	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
1	Мне известно, что инклюзивное образование — это создание условий совместного обучения всех детей, независимо от их способностей и индивидуальных возможностей				
2	«Особые» дети должны иметь те же права, что и обычные дети				
3	Детям с ОПФР правильнее учиться в специальных учреждениях, а не в общеобразовательных школах				
4	Все «особые» дети агрессивны				
5	Я стараюсь не общаться с «особыми» детьми				
6	Я считаю, что мой друг не должен быть «особенным»				
7	Я могу общаться с любыми детьми				
8	Каждый ребёнок вне зависимости от нарушений имеет возможность получить знания и развиваться				

9	Я думаю, что могу подружиться с ребёнком другой национальности				
10	Мне нравится идея инклюзивного образования				
11	В каждом однокласснике я ценю его внутренний мир, а не физические, психические способности, диагноз и т. д.				
12	Я могу учиться жизни у «особых» детей				
13	Дети с ОПФР — бесполезные для общества существа				
14	Моим другом может быть ребёнок с тяжёлым нарушением речи				
15	Я не хочу дружить с ребёнком с нарушениями опорно-двигательного аппарата				
16	Я не хочу учиться в школе, где все дети равны				
17	Для меня важно мнение родителей о детях с ОПФР				
18	Для меня важно мнение моего педагога об «особенных» детях				

Обработка результатов: следует использовать контент-анализ, условно разделив вопросы на 4 группы: информированность и отношение к инклюзивному образованию (вопросы 1, 10); правовые аспекты и дискриминация (вопросы 2, 3, 8, 13); готовность ребёнка (вопросы 4—7, 9, 11, 12, 14—16); субъекты формирования готовности ребёнка (вопросы 17, 18).

Диагностика межличностных отношений обучающихся

Одна из задач деятельности педагога-психолога в учреждениях образования, работающего в условиях инклюзии, — содействие формированию гармоничных отношений между детьми, в том числе между нормотипичными детьми и детьми с ОПФР. На первом этапе педагог-психолог выявляет особенности отношений между обучающимися в классе, и для этого могут использоваться специально разработанные методики.

Оценка особенностей реального общения детей в школьном классе проводится с помощью метода наблюдения. В наблюдении используется разработанная Т. А. Репиной **методика «Одномоментные срезы структуры класса в свободном общении»**, которая позволяет выявить общую картину реального общения сверстников, в котором наиболее ярко проявляются их отношения. Она помогает обнаружить микрообъединения, которые возникают между детьми при свободном общении в классе, определить численный состав этих объединений, выявить детей, которые чаще всего находятся в одиночестве, определить, в какие виды деятельности включаются дети, а также построить модель структуры класса с учётом принадлежности ребёнка к какому-либо микрообъединению во время свободного общения, когда дети примыкают к той или иной микрогруппе по собственному желанию [40].

Одномоментные срезы проводились через каждые 5—7 минут в одних и тех же условиях, а минимальное количество срезов, позволяющее получить достоверную картину, должно быть не менее 20. Преобладающее количество замеров приходится на перемены.

Во время свободной деятельности детей фиксируются объединения детей, а также отмечаются дети, находящиеся в одиночестве, отмечаются виды деятельности. В протоколах каждый ребёнок получает номер, который закрепляется за ним, это может быть номер обучающегося из классного журнала (рис. 3).

Таблица ___ — Протокол наблюдения

Дата	Групповые объединения	Дети, играющие в одиночестве	Примечание
XX.XX.2018	1 + 4 + 7 (телефон) 2 + 6 + 9 + 12 (подвижная игра)	15 (читает) 19 (смотрит в окно)	

Рисунок 3 — Пример протокола наблюдения

Анализ результатов проводится по каждому ребёнку индивидуально. На основании анализа протоколов подсчитывают количество срезов, когда обучающийся был один и когда играл с товарищами. На основании процентного отношения последнего к общему числу срезов определяют коэффициент потребности в общении со сверстниками.

Вычисляют количество контактов, установленных обучающимся с каждым ребёнком класса, и из всех детей выделяют тех, общение с которыми у данного ученика было особенно интенсивным, т. е. избирательным. Суммируется количество контактов, установленных каждым ребёнком с отдельными детьми класса. Отношение этой суммы к общему количеству срезов принимается за показатель интенсивности общения. Вычисляется ширина круга общения или экстенсивность общения ученика с другими обучающимися класса. Среднее количество контактов, установленных данным ребёнком со сверстниками в одном срезе, принималось за показатель интенсивности общения. Экстенсивность характеризуется соотношением числа детей группы, с которыми у данного ребёнка были установлены контакты за время наблюдения, к общему числу детей группы за вычетом одного (самого ребёнка).

Определяется также средняя продолжительность общения обучающегося в данном объединении. Для этого подсчитывалось количество объединений, которые сменил ребёнок за все время наблюдения, вычисляют среднюю продолжительность его пребывания в одном объединении (условно можно считать, что ребёнок сменил объединение в том случае, если состав объединения изменился больше, чем на 50%).

Психологу важно определить детей, которые часто играют в одиночестве, или детей, имеющих ограниченный круг общения. Особенно неблагоприятной является ситуация, когда дети с ОПФР общаются только с такими же детьми и не вступают в контакты с нормотипичными детьми. Эта ситуация ставит перед психологом задачу формирования гармоничных отношений между обучающимися в классе.

Социометрическая методика. Одним из наиболее эффективных способов изучения взаимоотношений внутри группы людей является социометрия, которая представляет собой количественную оценку межличностных отношений. Социометрический опрос позволяет определить взаимные симпатии и антипатии внутри группы, популярность членов группы, выделить лидера и изгоев в группе детей.

Социометрическая методика может проводиться в разных вариантах, её выбор зависит от возраста обучающихся и их познавательных способностей [10].

Например, для детей младшего школьного возраста может использоваться методика «Дворец, квартира, изба, шалаш» (в модификации Р. В. Овчаровой), которая направлена на определение положения ребёнка в системе личных отношений, особенностей взаимоотношений в классе, выявление симпатий к членам класса.

Изучение межличностных отношений проводилось в игровой форме. Детям предлагалось расселить по домикам всех обучающихся класса (их имена и фамилии называет взрослый, дети записывают данную фамилию в нужном домике). Домики разные: дворец (I выбор), квартира (II выбор), изба (III выбор), шалаш (IV выбор). Исследователь заносит данные в таблицу, используя цифры (I, II, III, IV). После заполнения таблицы можно по специальной формуле подсчитать социометрический статус ребёнка (С):

$$C = (B I \cdot 4 + B II \cdot 3 + B III \cdot 2 + B IV) / (K - 1)$$
, где В I — количество первых выборов; В II — количество вторых выборов; В III — количество третьих выборов, В IV — количество четвёртых выборов; К — количество обучающихся в классе. Интерпретация результатов: дети, получившие от 3,4 до 3 — лидеры, от 2,9 до 2,5 — предпочитаемые, от 2,4 до 2 — принятые, от 1,9 и ниже — изолированные.

Проблемная ситуация, требующая усилий психолога, складывается в тех случаях, когда ребёнок получил минимальное количество выборов и относится к категориям принятых или изолированных, а также если ученик не получает взаимных выборов. Необходимо обратить внимание на то, как складываются отношения между детьми нормотипичными и с ОПФР. Следует построить коррекционную работу так, чтобы стимулировать межличностные отношения между всеми детьми класса.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГОВ

Упражнение «Выбор вслепую»

Цель — осознать значимость и последствия стереотипизации образа по формальным характеристикам.

Материал: 10 фотографий Стивена Хоккинга, красные стикеры на всех участников тренинга.

Время проведения — 20 минут.

Ход упражнения

Ведущий на доске предварительно развешивает одну и ту же фотографию Стивена Хоккинга в десяти экземплярах «лицом» внутрь, а чистой стороной листа с написанными фразами наружу. На обратной стороне фотографий написаны следующие фразы: «ребёнок с параличом», «обездвиженный ребёнок», «ребёнок с воспалением лёгких», «ребёнок с утраченной способностью говорить», «ребёнок в инвалидной коляске», «одарённый ребёнок», «атеист», «ребёнок с хорошим чувством юмора», «ребёнок, пользующийся успехом у противоположного пола», «ребёнок со странными увлечениями». Участникам тренинга следует ответить на вопросы, приклеивая красные стикеры в соответствии со своими ответами к листам. У каждого участника есть возможность только один раз ответить на каждый вопрос.

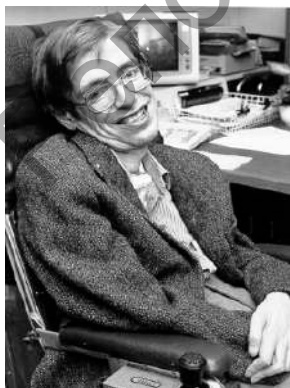
1. С кем бы вы никогда не дружили, а может даже и не общались?

2. С кем из этих детей вы бы никогда не отдали своего ребёнка в один класс?

3. С каким из этих детей вы бы никогда не смогли работать как педагог или психолог?

После того, как все участники сделали свой выбор, ведущий переворачивает фотографии «лицом» вверх. Ведущий комментирует фотографию.

Стивен Хоккинг — английский физик-теоретик. Учился в Оксфордском, затем в Кембриджском университете, где стал профессором математики. Изучал теорию



возникновения мира в результате Большого взрыва и сделал много открытий в теории чёрных дыр. Стал членом Лондонского королевского общества. Стивен Хоккинг стал Лукасовским профессором Кембриджского университета. Женат, отец троих детей. Автор многочисленных научных книг.

Участники группы комментируют свой выбор с помощью вопросов ведущего. Примерные вопросы:

1. Ожидали ли вы, что под такими многочисленными характеристиками скрывается один человек?
2. Узнали ли вы его?
3. Что повлияло на ваш выбор ответа?
4. Изменили ли вы бы сейчас свой ответ?
5. Как «клеймо», «клише» влияют на принятие нами другого человека?

Упражнение «Стереотипный выбор»

Цель — осознать значимость и последствия стереотипизации образа по характеристикам-клише.

Материал: 16 табличек с негативными характеристиками-ярлыками, названия которых не соответствуют приемлемым: «инвалид-колясочник», «децепщик», «глухой», «немой», «слепой», «даун», «еврей», «мусульманин», «ребёнок из семьи алкоголиков», «наркоман», «трудный подросток», «безотцовщина», «детдомовец», «негр», «аутист»; 16 табличек с позитивными характеристиками: «одарённый», «душа компании», «из богатой семьи», «отличник», «победитель олимпиад», «красавец и нравится девушкам», «лучший спортсмен школы», «добряк», «имею автомобиль», «выдающиеся способности в литературе», «рисую красивые картины», «изобрёл новую компьютерную игру», «участвую в школьных спектаклях», «много путешествую», «интересный собеседник», «буду учителем», «учусь в физико-математическом классе».

Время проведения — 30 минут.

Ход упражнения

Участникам выдаются таблички с негативными характеристиками. В течение 10 минут они стараются вести себя соответственно данным характеристикам и должны выбрать для себя партнёров

по взаимодействию в соответствии со своими предпочтениями, убеждениями, установками. Ведущий даёт инструкцию: «Вы перевоплотились. Теперь вы люди с характеристиками, написанными на вашей табличке. Выберите для себя двух человек, с которыми вы могли бы общаться, дружить, вместе заниматься любимым делом».

По истечении установленного времени участникам выдаются таблички с позитивными характеристиками, но при этом негативные таблички с негативными характеристиками не снимаются. Ведущий даёт другую инструкцию: «Теперь вы люди с характеристиками, написанными на вашей второй табличке. И вы знаете друг о друге больше. В течение 5—7 минут вы можете изменить свой выбор друга или остаться с прежним».

На этапе рефлексии участники группы комментируют свой выбор с помощью вопросов ведущего. Примерные вопросы:

1. Что повлияло на ваш выбор?
2. С чем связано изменение выбора?
3. Кто по-прежнему остался один и почему?
4. Как «клеймо», «клише» влияют на принятие нами другого человека?

Упражнение «Паутина предрассудков» [49]

Цель — осознание негативной роли предрассудков, т. е. точки зрения, которая основана на ошибочных и жёстких обобщениях или предубеждениях (отрицательных мнениях о других без достаточного основания).

Материал: клубок ниток.

Время проведения — 30 минут.

Ход упражнения

Одному из участников предлагается сыграть роль ребёнка с ДЦП. Он садится в центр круга на стул, а остальные участники начинают перечислять известные им стереотипы, негативные представления, связанные с выбранной психофизической особенностью. После каждого негативного высказывания ведущий обматывает участника, играющего роль ребёнка с ОПФР, верёвкой, как бы «опутывая паутину предрассудков», пока тот не сможет пошевелиться.

Далее ведущий задает участникам примерные вопросы:

1. Как чувствует себя ребёнок в центре круга?

2. Какие у вас возникли чувства по отношению к нему?
3. Справедливы ли ваши высказывания относительно него?

После обсуждения необходимо распутать «ребёнка с ДЦП». Для этого ведущий предлагает вспомнить что-то хорошее, посочувствовать ему. Участники по очереди высказываются. А ведущий виток за витком распутывает паутину. Упражнение заканчивается, когда ребёнок полностью освобождён от «паутины предрассудков».

Деловая игра «Инвалидное кресло» [49]

Цель — осознать силу и роль дискриминационных явлений в обществе.

Материал: стол, стулья.

Время проведения — 60 минут.

Ход упражнения

Тренинговая группа делится в соответствии с назначенными ролями: директор завода, менеджер по подбору персонала, злой работник, добрый работник, начальник цеха, председатель профсоюза завода, инженер, представитель отдела по связям с общественностью и т. д. (в зависимости от количества участников). Им предлагаются обстоятельства, которые они должны разыграть в течение 60 минут в соответствии со своими ролями. Чётких установок относительно их поведения не давать.

Предлагаемые обстоятельства: перерабатывающий завод, на котором действуют передовые методы организации производства, заслужил высокую оценку как в нашей стране, так и за рубежом. На завод требуется принять сотрудника на должность координатора программ, в чьи обязанности входит организация и исполнение всех функций, связанных с приёмом посетителей и гостей из других организаций, которые примерно раз в месяц приезжают для осмотра завода. Отдел по связям с общественностью настаивает, чтобы с посетителями обращались как с весьма важными персонами и уделяли им максимум внимания. Кандидат обладает высокой квалификацией и приятен в общении, владеет несколькими языками и мог бы идеально подойти на эту должность за исключением одного обстоятельства — он «прикован» к инвалидному креслу. Руководство организации не возражает против приёма на работу

людей с физическими ограничениями, но сомневается, сможет ли данный кандидат выполнять эту работу. Например, каким образом он сможет ездить в аэропорт встречать прибывших гостей, устраивать их в отель, организовывать осмотр завода и т. п.

Постановка задачи: примите решение о приёме кандидата на вакантную должность или об отказе в приёме на работу с аргументацией. Есть возможность принимать решение коллегиально.

5. Проигрывание ситуаций «Взаимодействие» [49]

Цель — формирование эмпатии посредством идентификации с личностью человека с ОПФР.

Материал: стол, стулья.

Время проведения — 30 минут.

Ход упражнения

Для проигрывания ситуаций с последующим обсуждением ведущий предлагает участникам задания:

Ситуация 1. Ребёнок с нарушениями опорно-двигательного аппарата при передвижении уронил костыли, не может дотянуться, но помощи не просит. Предложите помощь так, чтобы он её принял.

Ситуация 2. Одному участнику завязываются глаза. Ему необходимо взять какой-либо предмет, но на его пути расставлены всевозможные препятствия. Только с помощью речи провожаем его к необходимому объекту.

Ситуация 3. Участники получают карточки, на которых написаны небольшие фразы. Их смысл необходимо передать окружающим без слов, используя только невербальные средства общения.

Упражнение «Наше послание вам (письмо людей с ОПФР)» [49]

Цель — формирование эмпатии посредством идентификации с личностью человека с ОПФР.

Материал: стол, стулья.

Время проведения — 30 минут.

Ход упражнения

Группа делится на мини-группы по 4-5 человек. Каждая мини-группа определяет, с каким нарушением будет человек, от лица которого они будут сочинять послание. В этом письме надо определить основные проблемы, которые могут возникать у человека с особенностями развития в процессе взаимодействия с окружающими: пристальные взгляды, непонимание речи, страх заболеть самому, неумелая помощь, жалость и т. п. Результатом обсуждения становится список из проблем.

Упражнение «Рекламный ролик»

Цель — формирование самооценки, поиск позитивных сторон личности.

Материал: карточки с именами участников.

Время проведения — 30 минут.

Ход упражнения

Ведущий: «Всем нам хорошо известно, что такое реклама. Ежедневно мы множество раз видим рекламные ролики на экранах телевизоров и хорошо представляем, каким разнообразным может быть товар. Представьте себе, что здесь мы собрались для того, чтобы создать свой собственный ролик. Наша задача — представить этот товар публике так, чтобы подчеркнуть его лучшие стороны, заинтересовать им.

Но один маленький нюанс — объектом нашей рекламы будут являться конкретные люди, сидящие в этом кругу. Каждый из вас вытянет карточку с именем одного из участников группы. Если вам достанется карточка с вашим именем, то придётся рекламировать самого себя. Разумеется, в вашем ролике должны быть отражены самые важные и истинные достоинства рекламируемого вами человека. Одно условие — не называйте его имени, пусть группа узнает того, кого вы рекламируете. Рекламный ролик должен длиться не больше одной минуты. В качестве антуража можете использовать любые предметы из этой комнаты».

Ролевая игра «Официант, в моём супе муха»

Цель — формирование эмпатии посредством идентификации с личностью человека с ОПФР.

Время проведения — 60 минут.

Ход упражнения

Ведущий предлагает проиграть ситуации с последующим их обсуждением. Перед проигрыванием он распределяет роли в соответствии с каждой ситуацией. Группа наблюдает за проигрыванием и участвует в обсуждении.

Ситуация 1. Вы — директор престижного ресторана, который посещают знаменитости, богатые люди города, политики. Ресторан знаменит отличной кухней, достойным обслуживанием. Однако директор даёт устное распоряжение охраннику ресторана — посетителей на инвалидных колясках не впускать, якобы они портят интерьер и общую картину респектабельного заведения. Но посетитель на инвалидной коляске хочет отведать в этом ресторане чудные устрицы и настаивает на своём праве. Проиграйте дальнейшие действия участников инцидента.

Ситуация 2. В ресторане в центре города подают отличные свиные отбивные, которых нет в городе больше ни в одном месте общественного питания. В этот ресторан зашёл незрячий человек — мясной гурман — и сделал заказ. Официант, желая подшутить над незрячим посетителем, подложил в заказанное блюдо муху. Это заметил другой официант. Проиграйте дальнейшие действия участников инцидента.

Ситуация 3. Мама с ребёнком лет шести зашли в детское кафе отметить первую «9» в дневнике мальчика. Они заказали маленький кусок торта на двоих и два стакана апельсинового сока. Мальчик, по мнению окружающих, вёл себя весьма странно: постоянно ёрзал на стуле, всё время ронял то вилку, то ложку, то трубочку для сока, разбрасывал салфетки, громко смеялся. Мама же только поднимала упавшие предметы, гладила его по голове и с умилением улыбалась. Администратору кафе не нравились шумные дети, и он попросил покинуть заведение этой «странной парочке». Проиграйте дальнейшие действия участников инцидента.

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ШКОЛ

Цель — оптимизация положительных отношений между субъектами инклюзивного образования.

Направления программы формирования позитивных отношений
между субъектами инклюзивного образования

Проблемы инклюзивного образования	Направления программы
Изоляция детей с ОПФР в условиях обучения в инклюзивном классе (группе)	Включение детей с ограниченными возможностями во взаимодействие с классом (группой)
Отсутствие толерантности у субъектов инклюзивного образования по отношению к лицам с ОПФР	Формирование толерантности нормально развивающихся детей к детям с ограниченными возможностями. Формирование толерантности у родителей и педагогов по отношению к детям с ограниченными возможностями
Недостаточная подготовленность педагогов, работающих в инклюзивных классах	Формирование у педагогов умения решать возникающие проблемы, связанные с работой в инклюзивном классе (группе)
Неумение родителей решать возникающие проблемы, связанные с обучением их детей в инклюзивном классе (группе)	Предоставление информации родителям, чьи дети обучаются в инклюзивном классе, о путях решения возникающих проблем. Формирование навыков, позволяющих решать возникающие проблемы

Задачи:

- 1) включить детей во взаимодействие с классом (группой);
- 2) сформировать толерантное отношение нормально развивающихся детей к детям с ОПФР;
- 3) сформировать у родителей детей с ОПФР навыки по подготовке их детей к обучению в инклюзивных классах (группах);
- 4) развивать толерантность у родителей нормально развивающихся детей;

5) информировать родителей нормально развивающихся детей о положительных сторонах инклюзивного образования;

б) развить толерантное отношение к детям у педагогов, работающих в инклюзивных классах.

Целевая группа: дети, посещающие инклюзивный класс (группу); родители детей, посещающих инклюзивный класс (группу); педагоги, работающие в инклюзивном классе (группе).

Формы работы: классные часы, конкурсы, лекции, тренинги, экскурсии, семинары.

Программа рассчитана на период от 0,5 до 1 года.

Содержание программы

1. Конкурс на лучшую театральную постановку. Тема театральной постановки не столь важна, сколько важна организация совместной деятельности. Это поможет детям больше общаться, работать сообща, достигая общей цели, стать одной командой, лучше узнать внутренний мир одноклассников. Данная форма работы поможет сплотить класс. Важно, чтобы ВСЕ дети приняли участие в подготовке театральной постановки.

2. Конкурс «Мы — таланты». Мероприятие проводится в виде концертной программы, к которой ученики заранее готовят номера художественной самодеятельности. Мероприятие можно провести отдельно в одном классе или среди нескольких классов. Ученики демонстрируют свои возможности (таланты). Это мероприятие поможет детям раскрыться и проявить себя, дети с ОПФР не будут чувствовать себя отвергнутыми, а наоборот, раскроют и продемонстрируют свой потенциал.

3. Форум-театр по проблеме инвалидности. Эта форма предполагает краткие постановки (10 минут) с заданными проблемными ситуациями на тему инвалидности с последующим обсуждением и предложениями решения заявленных проблем. Такая форма помогает детям наглядно увидеть проблемы, касающиеся инвалидности, интеграции в социум людей с особенностями развития, научиться решать эти проблемы, идентифицировать себя с другим человеком.

4. Совместные праздники с участием родителей. Организация праздников «День матери», «Новый год», «День знаний» в большей степени должна стать ответственностью родителей, важна их инициатива в подготовке мероприятий. Праздники включают в себя конкурсы, викторины, представления и т. д.

5. **Классные часы** для детей. Тематические классные часы могут быть направлены на развитие у детей эмпатии, толерантности, на сплочение группы (класса) и т. д. Частоту проведения и содержание таких занятий педагог-психолог организует самостоятельно.

6. **Лекции с последующим обсуждением их содержания для родителей детей с ограниченными возможностями** по интересующим их проблемам. Приблизительная тематика лекций: «Правовые аспекты интегрированного/инклюзивного обучения», «Взаимоотношения детей с ограниченными возможностями со сверстниками», «Трудности в учебной деятельности и способы их решения». На данных лекциях родители детей с ОПФР должны получить полную информацию о возможностях интегрированного образования, о способах решения возникающих проблем, получить ответы на все интересующие их вопросы.

7. **Лекции с последующим их обсуждением для родителей нормально развивающихся детей.** Приблизительная тематика лекций: «Правовые основы интегрированного обучения», «Развитие эмпатии у детей».

8. **Обучающие семинары для педагогов.** Данные семинары направлены на совершенствование педагогического мастерства, формирование профессиональных компетенций в сфере инклюзивного образования.

9. **Волонтерская работа с участием детей, родителей и педагогов.** Посещение мероприятий, в которых участвуют люди с ОПФР. Такими мероприятиями могут быть фестивали, конкурсные проекты. Оказание помощи в их организации, а также организация шефства.

10. **Экскурсии** по историческим местам Республики Беларусь всем классом с привлечением родителей.

11. **Психологические тренинги.**

Тренинг «Толерантность»

Цели: создание условий для формирования толерантного отношения к людям с ОПФР; развитие чувства общности, толерантности к людям с ОПФР; развитие коммуникативных навыков.

Материалы: повязки на глаза, листы бумаги по количеству участников, фломастеры, плеер.

Возраст участников — от 8 лет и старше.

Время проведения — 50—60 минут.

Ход тренинга

I. Проведение вводной беседы по теме «Люди с ОПФР».

В ходе беседы обсуждаются различные виды нарушений: нарушения речи, зрения, слуха, нарушения функций опорно-двигательного аппарата. Содержание беседы должно соответствовать возрасту участников.

II. Упражнение «Слепой и поводырь».

Добровольцы делятся на пары. Одному человеку из каждой пары предлагается надеть повязку (он будет «слепой»); второй будет «поводырь». Задание для поводыря: провести слепого по отведённому участку класса на скорость, обходя предметы, расположенные на пути. Условие: слепого не трогать, а направлять словами. Затем в парах «слепой» и «поводырь» меняются ролями.

После проведения упражнения проводится беседа, в ходе которой можно задать следующие вопросы:

1. Какие у вас были ощущения?
2. Что было легче: направлять товарища или двигаться самому?
3. Какие у вас возникали порывы для помощи «слепому»?
4. Что вы чувствовали, когда ничего видели?

III. Упражнение «Язык».

Двух-трёх добровольцев просят выйти из класса. В это время оставшимся предлагается договориться говорить на одну тему, заменяя слова символами (например, все рассказывают одно стихотворение). После возвращения добровольцев им предлагается отгадать, что происходит в классе.

После выполнения упражнения проводится беседа по примерным вопросам:

1. Как добровольцы догадались о том, что происходит в классе?
2. Не возникло ли у тех участников, которые выходили из класса, мысли, что вы попали в то место, где вас не смогут понять, и где вы никого не понимаете?
3. Хотели ли обучающиеся, чтобы добровольцы поняли быстрее, что происходит? Какие средства они использовали для этого?
4. Легко ли было, рассказывая стихотворение, не говорить?

IV. Упражнение «Имя».

Участники разбиваются на пары. В парах каждый по очереди должен написать своё имя на листе бумаги, не используя рук.

После выполнения упражнения ведущий организует обсуждение, насколько удалось / не удалось решить поставленную

задачу, как чувствовали себя участники частично беспомощными, появилось ли желание помочь друг другу и т. д.

V. Упражнение «Покрась забор».

Выбираются три добровольца. Они будут выполнять роли неслышащего человека, невидящего человека и парализованного человека. Согласно роли, возможности каждого ограничены: невидящему завязывают глаза, неслышащему включают громкую музыку в плеере, парализованный не двигается и не говорит (до начала упражнения ему предлагается занять удобную позу). Тренер даёт одну минуту трём действующим участникам для того, чтобы представить себя в роли. Остальные участники являются наблюдателями за выполнением задания. Участникам, выполняющим роли, необходимо покрасить «забор», нарисованный ведущим на доске: договориться о цвете забора, кто какую функцию будет выполнять. При этом «красить забор» должны все три исполнителя ролей. В заключение обсуждаются следующие вопросы:

1. Легко ли было договориться?
2. Удалось ли выполнить задачу?
3. Какие способы для взаимодействия выбирались?
4. Насколько трудно общаться людям с ограниченными возможностями?
5. Как мы можем им в этом помочь?

VI. Рефлексия занятия. Проводится в свободной форме обсуждения, которое организывает тренер. Важен эмоциональный отклик на занятие каждого участника группы.

Тренинг «Все мы разные»

Цель:

- создать условия для формирования терпимости к различиям между людьми (индивидуальным, различиям по полу, возрасту, социальному положению, национальности, расе, мировоззрению);
- способствовать выработке активного неприятия любых форм дискриминации;
- способствовать осознанию неодинаковости людей, научиться различия между людьми принимать как положительный факт.

Возраст участников — от 8 лет и старше.

Время проведения — 30—40 минут.

Ход тренинга

1. Представление и знакомство. Упражнение «Звали, зовут, будут звать...».

Ученики рассказываются в круг и все по очереди, начиная с ведущего, произносят: «Когда я был совсем маленький, меня звали Вовочка, сейчас в школе меня зовут Володя, а когда я вырасту, меня будут звать Владимир Николаевич».

2. Упражнение «Сходства и различия».

На доске записывается слово «ЛЮДИ», далее доска делится на две половины, одна из которых подписывается «СХОДСТВА», другая — «РАЗЛИЧИЯ». Далее ученики называют, а ведущий записывает сходства и различия людей, которые могут быть.

Вопросы для обсуждения:

1. Как влияют сходства и различия людей на жизнь общества?
2. Национальность влияет на взаимоотношения людей?
3. Как сказывается на общении с другими людьми наличие физических недостатков у человека?
4. Как общаются между собой старые и молодые люди?

3. Беседа «Давайте пофантазируем...».

Ведущий: «Представим себе, что наступит время, когда все люди на Земле станут совершенно одинаковыми (рост, цвет волос и глаз, одежда, сумма знаний и т. д.).»

1. Каким будет этот мир? Как люди в нём будут жить?
2. Хорошо или плохо, что мы все разные?
3. Как жить в мире, где столько разных людей?

4. Рефлексия. Упражнение «Звали, зовут, будут звать...».

Каждый участник группы продолжает фразу с кратким её комментарием: «Меня зовут..., я похож на других..., но я отличаюсь от других...».

Тренинг по формированию позитивных отношений в классе

Цель — развить позитивные отношения в классе.

Материал: лист ватмана, фломастеры или маркеры и бумага А4 (для двух команд).

Возраст участников — 8 лет (3-й класс).

Время проведения — 40 минут.

Ход тренинга

1. Разминка «Поменяйтесь местами».

Участники сидят на стульях в кругу. Водящий выходит на середину круга и произносит фразу: «Поменяйтесь местами те, кто... (умеет жарить яичницу)». Далее называется второй, третий, четвёртый какой-либо признак или умение. Задача тех, кто обладает данным умением или признаком, — поменяться местами. Задача ведущего — успеть сесть на любое освободившееся место. Тот, кто не успел сесть, становится новым водящим.

2. Основное упражнение «Хорошие и плохие поступки».

Участников делят на две команды случайным образом. Каждой команде выдается лист ватмана, фломастеры или маркеры и бумага А4. Задача одной команды — записать как можно больше поступков, которые позволяют человеку уважать себя больше. Соответственно, задача другой команды — записать как можно больше поступков, из-за которых уважение человека к себе теряется. Каждая команда может подкрепить слова рисунками соответствующих поступков (по желанию).

Каждая команда представляет свою тему. Далее идёт общее обсуждение, в конце ведущий суммирует всё сказанное. Очень важно обратить внимание на то, что у каждого есть выбор между теми и другими поступками, но каждый раз, выбирая то или другое поведение, мы приобретаем или теряем уважение к себе.

Психологический смысл упражнения: осознание детьми связи между поступками и самоуважением; выделение самого понятия «самоуважение» и обнаружение его связи с «взаимовыжением». А это необходимое условие полноценного общения, без которого невозможно развитие сплоченности.

3. Завершающее упражнение «Спасибо!».

Участники встают в кружок, и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку всё то, с чем он пришёл сегодня, свой багаж настроения, мыслей, знаний, опыта, а на правую руку — то, что получил на этом занятии нового. Затем все одновременно сильно хлопают в ладоши и кричат «ДА»! или «СПАСИБО!».

Психологический смысл упражнения: упражнение является завершающим ритуалом; оно позволяет задуматься над содержанием и результатом прошедшего занятия, а также завершить его на положительной эмоциональной ноте.

ПРИМЕРЫ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ЛЕКЦИЙ И РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССОВ

Просветительская лекция для родителей и педагогов «Психологическая характеристика детей с ОПФР»

Дети с ОПФР — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, приводящие к нарушениям жизнедеятельности.

Наличие того или иного дефекта (недостатка) не предопределяет неправильное, с точки зрения общества, развитие. Потеря слуха на одно ухо или поражение зрения на один глаз не обязательно ведёт к отклонению в развитии, поскольку в этих случаях сохраняется возможность воспринимать звуковые и зрительные сигналы сохранёнными анализаторами.

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваться в процессе развития, обучения и воспитания ребёнка, другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребёнка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с ним. Один ребёнок с ОПФР может овладеть лишь элементарными общеобразовательными знаниями (читать по слогам и писать простыми предложениями), другой относительно не ограничен в своих возможностях (например, ребёнок с задержкой психического развития или слабослышащий). Структура дефекта влияет и на практическую деятельность детей. Одни из них в будущем имеют возможность стать высококвалифицированными специалистами, другие всю жизнь будут выполнять низкоквалифицированную работу.

Социокультурный статус ребёнка во многом определяется как наследственными биологическими факторами, так и социальной средой жизни ребёнка. Процесс развития личности характеризуется единством и взаимодействием системы биологических и социокультурных факторов. Каждый ребёнок имеет свои неповторимые врождённые свойства нервной системы (силу, уравновешенность, подвижность нервных процессов; быстроту образования, прочность и динамичность условных связей). От этих индивидуальных

особенностей высшей нервной деятельности зависят способности к овладению социальным опытом, познанию действительности, т. е. биологические факторы создают предпосылки психического развития человека.

Сложность структуры отклоняющегося развития заключается в наличии первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего своеобразного развития на патологической основе. Так, повреждение слухового аппарата до овладения речью будет первичным дефектом, а наступившая как следствие неспособность говорить — вторичным дефектом. Такой ребёнок сможет овладеть речью только в условиях специального обучения и воспитания при максимальном использовании сохранных анализаторов: зрения, кинестетических ощущений, тактильно-вибрационной чувствительности.

Интеллектуальная недостаточность, возникшая в результате первичного дефекта — органического поражения коры головного мозга, порождает вторичные нарушения — отклонения в деятельности высших познавательных процессов (активного восприятия и внимания, произвольных форм памяти, абстрактно-логического мышления, связной речи), которые становятся заметными в процессе социокультурного развития ребёнка. Третичные недостатки — недоразвитие эмоционально-волевой сферы, личности и взаимоотношений с окружающими. Принципиальным моментом является то, что вторичные и третичные нарушения могут влиять на первичный дефект, усугубляя его, если не проводится целенаправленная и систематизированная коррекционно-развивающая работа.

В процессе отклоняющегося развития проявляются не только негативные стороны, но и положительные возможности, которые являются вариантом приспособления личности к определённому вторичному дефекту. Например, у детей, лишённых зрения, остро развивается чувство расстояния (шестое чувство), дистантное различение предметов при ходьбе, слуховая память, осязание и т. д.; у неслышащих детей — мимическое жестовое общение.

Данная положительная оценка определённых проявлений своеобразного нетипичного развития — необходимое основание для разработки системы специального обучения и воспитания с опорой на позитивные возможности детей. Источником приспособления детей с проблемами в развитии к окружающей среде

являются сохранные психофизические функции. Неслышащий ребёнок использует зрительный и двигательный анализаторы. Для незрячего ведущими становятся слуховой анализатор, осязание, обонятельная чувствительность. Таким образом, на развитие ребёнка с проблемами в развитии будут влиять следующие факторы:

1) вид (тип) нарушения;

2) степень и качество первичного дефекта;

3) срок (время) возникновения первичного дефекта. Чем раньше имеет место патологическое воздействие и, как следствие, повреждение речевых, сенсорных или ментальных систем, тем будут более выражены отклонения психофизического развития. Например, у слепорождённого ребёнка отсутствуют зрительные образы. Представления об окружающем мире будут у него накапливаться с помощью сохранных анализаторов и речи. В случае потери зрения в дошкольном или младшем школьном возрасте ребёнок сохранит в памяти зрительные образы, что даёт ему возможность познавать мир, сравнивая свои новые впечатления с сохранившимися прошлыми образами. При потере зрения в старшем школьном возрасте представления характеризуются достаточной живостью, яркостью и устойчивостью, что существенно облегчает жизнь такого человека;

4) условия окружающей социокультурной и психолого-педагогической среды. Успешность развития ребёнка во многом зависит от своевременной диагностики и раннего начала (с первых месяцев жизни) коррекционно-реабилитационной работы с ним.

В Законе Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» предлагается следующая классификация детей с ОПФР: с интеллектуальной недостаточностью; с нарушениями речи; с нарушением слуха; с нарушениями зрения; с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

Таким образом, адаптация детей с ограниченными возможностями зависит от особенностей их развития. Дети имеют различные нарушения, и с учётом их специфики осуществляется их взаимодействие с миром. Вместе с тем ребёнок с ОПФР сталкивается с множеством трудностей в процессе социализации.

Рекомендации педагогам, работающим в условиях инклюзивного образования

Если Вы работаете с детьми в инклюзивном классе или группе, узнайте, какие виды нарушений у детей с ОПФР, посещающих Ваш класс (группу). Постарайтесь изучить специальную литературу, в которой описаны особенности таких детей, их возможности и ограничения. Если Вам трудно разобраться в специальной литературе, попросите специалистов (например, психологов или врачей) помочь Вам. Подготовьте перечень вопросов, которые возникают у Вас в работе с такими детьми. Обратитесь в районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, где Вам должны помочь, ответить на Ваши вопросы и предложить способы решения возникающих проблем.

Изучая детей с ОПФР, обращайтесь прежде всего своё внимание на их возможности, достоинства, а не фиксируйте внимание на их недостатках и ограничениях. Именно ориентация на сохранные возможности у детей позволит Вам найти пути установления контакта с «особым» ребёнком, те методы и приёмы обучения детей, которые наиболее эффективны при усвоении программного материала. Если ребёнок не слышит или плохо слышит, информацию ему надо предъявлять в зрительной форме, а если ребёнок не видит или плохо видит, то информацию он должен получать в слуховой форме.

Помните, что дети с ОПФР устают и истощаются быстрее, чем обычные дети, и они не всегда могут поддерживать внимание на протяжении всего урока (занятия). Наблюдайте за такими детьми и, если Вы увидели у них признаки утомления, колебаний внимания, дайте ему отвлекающее задание (как правило, пусть он поиграет, предложите ему посидеть в игровом уголке или в другом месте, где он может отдохнуть), ведь после отдыха ребёнок вновь сможет войти в общий ритм работы класса (группы).

Посвятите своё время беседе с родителями «особых» детей, узнайте от них, чего они ждут от пребывания их ребёнка в Вашем классе, какие проблемы могут возникнуть в его поведении, как можно с ними справиться. Попросите родителей иногда присутствовать во время уроков (занятий), чтобы помочь их ребёнку адаптироваться в классе, а педагогу установить определённые способы работы с классом, в котором есть необычные ученики.

Привлекайте обычных детей в качестве помощников «особых» детей. Выясните, в чём именно нуждаются эти дети (собрать портфель, разложить учебники и тетради, одеться или раздеться, повесить одежду в гардеробе, проводить в туалет или в столовую, перейти из одного класса в другой и т. д.). Обычные дети могут по очереди помогать «особым» детям, т. е. быть дежурными. Не стоит назначать постоянного помощника, иначе дети могут воспринимать это как тяжёлую обузу. Кроме того, позаботьтесь о том, чтобы каждый обычный ученик имел возможность помогать своему «особому» товарищу. Не забудьте отметить усилия детей в оказании помощи своим товарищам. Формируйте в классе атмосферу помощи, сотрудничества, классного духа, когда каждый гордится своим классом, а также гордится тем, что он учится в особом классе, где есть «особые» дети.

Помните, что не стоит выполнять обязанности «особого» ученика полностью, делать всё за него и вместо него. Это приведёт к потребительским установкам у «особого» ученика, который будет думать, что всегда и всё за него выполняют другие люди, а ему и не стоит стараться. Постепенно такие дети могут становиться пассивными, ленивыми, ожидая, что можно всего добиться, не прилагая никаких усилий. Поощряйте самостоятельность у «особых» детей, но только там, где от них действительно можно её добиться.

Привлекайте Ваших «особых» учеников к участию во всех школьных и классных делах, конечно, поручая им то, что они могут выполнить. Ведь они должны постоянно чувствовать себя органичной частью класса и школы, быть своими среди всех обучающихся. Не забывайте отмечать важные события жизни Ваших «особых» учеников (день рождения, день выхода после болезни на занятия, возвращение после курса лечения в санатории и реабилитационном центре, важные события в их семье и др.). «Особые» дети всегда ждут внимания к себе со стороны учителя и товарищей. Может быть, кто-то из «особых» учеников отличается каким-то талантом, и можно устроить мини-выставку его работ? Может быть, кто-то из них хорошо поёт или декламирует стихи? Почему бы не устроить мини-концерт в классе с их участием?

Проведите родительское собрание в классе (группе). Обязательно донесите до родителей обычных детей идеи интегрированного/инклюзивного образования. Пусть они поймут, что любой

ребёнок на Земле независимо от наличия у него недостатков и ограничений имеет право на любовь, признание, общение, на обучение вместе с другими детьми. А родители «особых» детей должны думать о том, как их детям реализовать их права. Попросите родителей помочь Вам и родителям «особых» детей реализовать права этих детей. Обсудите с ними, какие проблемы могут возникнуть у их детей в связи с тем, что в классе обучаются «особые» дети, а также пути решения этих проблем. Акцентируйте внимание родителей обычных детей, что их дети могут получить в интегрированном классе хорошие жизненные уроки: уроки уважения другого, уроки принятия инаковости другого как его индивидуальности, уроки помощи другим людям и уроки уважения всех людей независимо от их ограничений.

Рекомендации по взаимодействию педагога с обучающимися с дислексией (нарушения чтения)

Дислексией называют специфические нарушения чтения, основное проявление которой — стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения. Основным нарушением при этом является стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, что может сопровождаться недостаточным пониманием прочитанного. В основе расстройства лежат нарушения специфических мозговых процессов, составляющих функциональный базис навыка чтения. В логопедии дислексия рассматривается как частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера (замены, перестановки, пропуски букв), обусловленное несформированностью или расстройством психологических функций, обеспечивающих процесс чтения.

К основным механизмам нарушения чтения относятся несформированность зрительного анализа и синтеза, недостаточность пространственных представлений, нарушение фонематического

восприятия, нарушение фонематического анализа и синтеза, недоразвитие лексико-грамматического строя речи [20].

1. Используйте мультисенсорный подход: на занятиях дети могут использовать все способы восприятия информации (с помощью осязания, зрения, движений, звуков). Людям с дислексией проще воспринимать текст с помощью визуальных знаков. Используйте цветные маркеры, когда пишете на доске. В уравнениях выделяйте дроби другими цветами. Не используйте красный цвет, поскольку он ассоциируется с ошибками.

2. Используйте карточки с текстом: ученик сможет опираться на что-то осязаемое, и это будет давать ему необходимую поддержку. Если обучающийся будет читать текст с карточки вслух, это будет полезно для его двигательных и слуховых навыков.

3. Используйте ёмкости с различными материалами, на которых можно писать (песок, крупы, пена для бритья и т. д.): это позволяет использовать осязание.

4. Используйте музыку, песни и речёвки, чтобы детям было проще воспринимать и запоминать информацию.

5. Преподносите материал чётко и понятно. Важно описать навык, разбить его на шаги, дать чёткие инструкции и получить обратную связь, привести примеры, озвучить цель занятия и необходимость отработки этого навыка, а также преподнести информацию в логическом порядке. Важно также аргументированно комментировать то, что получается у ребёнка в течение всего занятия.

6. Часто повторяйте свои слова. Поскольку у детей с дислексией могут возникать проблемы с кратковременной памятью, им может быть сложно запоминать то, что вы им говорите. Повторяйте инструкции, ключевые слова и основные понятия, и тогда ребёнок с большей вероятностью запомнит эту информацию. Прорабатывая новый навык, старайтесь включать в материал уже известную информацию. Повторение усиливает навык, который развивался ранее, и позволяет установить связь между понятиями.

7. Постоянно оценивайте то, насколько хорошо ученик понимает материал (метод диагностического обучения). Если он чего-то не понимает, всё нужно повторить заново: обучающимся с дислексией на освоение нового понятия часто нужно больше времени и более подробные инструкции.

8. В процессе обучения исправляйте ошибки и комментируйте работу ребёнка, задавайте вопросы и следите за прогрессом. В конце каждого занятия также можно устраивать небольшую проверку, чтобы понять, что удалось сделать. Если ребёнок усвоил навык, переходите к более сложному; если он не смог этого сделать, продолжайте работать над этим навыком.

9. Используйте время разумно. Детям с дислексией бывает сложно сконцентрироваться. Их могут отвлекать самые разные вещи, и им может быть сложно выслушать длинную лекцию или просмотреть продолжительную видеозапись. У них также могут возникать проблемы с кратковременной памятью, из-за чего им сложнее делать пометки или воспринимать простые инструкции. Давайте детям достаточно времени для того, чтобы переписать материал с доски.

10. Прежде чем переходить к новой теме, убедитесь, что ребёнок усвоил информацию.

11. Регулярно делайте короткие перерывы: ребёнку с дислексией обычно сложно усидеть на месте долгое время. Разбивайте длинные лекции и делайте больше перерывов, сменяя виды деятельности.

12. Детям с дислексией нужно больше времени на выполнение заданий, с которыми другие ученики справляются быстро. Давайте ученикам с дислексией больше времени на выполнение контрольных работ и домашних заданий.

13. Придерживайтесь установленного графика. Распорядок дня позволяет детям с дислексией понимать, чего ожидать и что будет потом. По возможности размещайте график с картинками и словами на стене учебного кабинета, чтобы ученики видели его. Включите в распорядок ежедневное повторение ранее изученного материала.

14. Предлагайте ученикам заниматься вместе. Это позволит им поддерживать друг друга. Они могут читать материал друг другу вслух, просматривать записи друг друга. Информационные технологии могут улучшить процесс обучения: игры, текстовые редакторы, приложения, воспринимающие речь, и устройства, записывающие голос, очень полезны ребёнку с дислексией.

15. Помните о самооценке и эмоциях ребёнка. Старайтесь поддерживать веру ребёнка в себя и почаще говорить о его успехах. Многие дети с дислексией имеют низкую самооценку: им кажется, что они не такие умные, как другие, что к ним относятся как к ленивым или проблемным ученикам.

16. Создайте благоприятную обстановку в классе. Посадите ученика с дислексией ближе к учителю. Это позволит уменьшить количество отвлекающих факторов и поможет ему сконцентрироваться на учёбе. Если такой ребёнок будет рядом с учителем, учителю будет проще пояснять ему что-то чаще, чем остальным.

17. Разрешайте ребёнку пользоваться записывающими устройствами. Это поможет ему преодолеть трудности с чтением. Ученики могут записывать на диктофон условия задачи и определённые понятия, чтобы потом ещё раз прослушать их. Это позволит лучше разобраться в материале и закрепить изученное. Если какие-то записи будут доступны ещё до начала занятия, ученик сможет читать материал и слушать его одновременно.

18. Чтобы подчеркнуть важные моменты, используйте визуальные подсказки: звездочки, метки, буквы или цифры и другие знаки.

19. Проводите контрольные работы устно и давайте на их выполнение значительное количество времени. Во время устного экзамена зачитывайте обучающемуся вопросы и просите ответить на них устно. Можно записать вопросы заранее и проиграть запись на экзамене.

20. Не обращайтесь к почерку. Некоторым детям с дислексией сложно писать, поскольку это требует развитых моторных навыков.

21. Измените характер домашних заданий. На задание, на выполнение которого у обычного ребёнка может уйти час, у обучающегося с дислексией уйдёт три часа. Это будет вызывать тревожность, стресс и подвергать ребёнка ненужному давлению. Вместо того, чтобы заставить ребёнка отвечать на все вопросы от первого до двадцатого, предложите ему дать ответ только на чётные или нечётные вопросы.

22. Лучше сдавать домашнюю работу не в письменном виде, а устно, визуально или любыми другими способами, которые подходят ребёнку.

23. Предлагайте детям читать вслух и слушать аудиокнигу одновременно.

24. Не заставляйте детей, страдающих дислексией, читать перед классом. Вместо этого пусть они читают наедине с учителем или учеником, который не будет их дразнить.

Характеристики детей с синдромом Аспергера (памятка учителю)

Синдром Аспергера — один из вариантов (разновидностей) РАС. В 1944 г. австрийский психиатр Г. Аспергер описал группу детей, которые отличались нарушением контактов с окружающими, трудностями социальной адаптации, но имели высокий уровень умственного развития и развития речи. Типичной для этих детей являлась одержимая увлеченность, сосредоточенность на какой-либо сфере деятельности, а также одарённость (как правило, интеллектуальная) в какой-либо области.

В Международной классификации болезней МКБ-10 синдром Аспергера описывается следующим образом: данное расстройство характеризуется теми же качественными аномалиями социального взаимодействия, что и типичный аутизм, наряду с ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Основное отличие от аутизма заключается в отсутствии общей задержки или отставания в развитии речи либо когнитивных функций. Большинство лиц с синдромом Аспергера обладают нормальным уровнем интеллекта, но им свойственна выраженная неуклюжесть. Этот синдром наблюдается в основном у мальчиков (в соотношении восемь мальчиков к одной девочке). Наблюдается устойчивая тенденция к сохранению нарушений в подростковом и зрелом возрасте, причём они представляют собой индивидуальные характеристики, на которые окружающие воздействия оказывают незначительное влияние. Диагностика синдрома Аспергера основана на сочетании отсутствия клинически выраженного общего отставания в развитии речи и когнитивных функций с наличием характерных для аутизма качественных нарушений социального взаимодействия и ограниченных, повторяющихся стереотипных моделей поведения, интересов и занятий; могут наблюдаться и проблемы общения [27].

Для детей с синдромом Аспергера характерна «социальная слепота», им трудно понимать других людей, они не замечают признаки, важные для взаимодействия. Их интересы сосредоточены вне сферы социальных отношений, они мало интересуются другими людьми, относительно независимы от социальных влияний.

Именно поэтому обучающиеся с синдромом Аспергера отличаются явно позитивными чертами, что делает их особенно привлекательными в учебной деятельности, в системе межличностных отношений класса.

Дети с синдромом Аспергера:

- 1) могут легко прощать;
- 2) добросовестны, надежны и честны;
- 3) полны энтузиазма и имеют склонность к навязчивым исследованиям, таким образом развивая обширную и глубокую базу знаний по предметам интересов;
- 4) свободны от предрассудков;
- 5) умны и талантливы;
- 6) менее склонны к непостоянству или озлобленности по сравнению с нейротипичными людьми;
- 7) чаще, чем население в целом, имеют высшее образование;
- 8) не склонны лгать и воровать;
- 9) вероятно, не станут хулиганами, мошенниками или социальными манипуляторами;
- 10) не мотивированы вести активную социальную жизнь и тратить время попусту;
- 11) являются обязательными (людьми слова), им можно доверять, если они запланировали или пообещали что-либо, то выполняют обязательно;
- 12) маловероятно, что совершат непровоцированные нападения словесным или иным способом;
- 13) не подвержены стереотипам, которые зачастую проявляются в обществе относительно социального положения или социальных навыков;
- 14) положительно относятся к причудам и особенностям других людей;
- 15) высказывают весьма оригинальные взгляды на решение проблем;
- 16) избирательны в вопросах выбора честных, настоящих, надежных людей, которые разделяют их интересы;
- 17) могут привлечь внимание к различным интересным фактам;
- 18) могут выслушать людей и посмотреть на проблемы свежим взглядом, предложив беспристрастные оценки, основанные на предоставленной информации;
- 19) способны вспомнить мельчайшие детали, которые другие люди упускают из вида;
- 20) могут расслабиться и быть самими собой, не боясь общественного осуждения;
- 21) не занимаются кляузничеством и подрывом репутации в отношении окружающих;

22) не дискриминируют кого-либо на основании расы, пола, возраста или любых других критериев;

23) не заставляют других людей жить в соответствии с социальными ожиданиями;

24) не имеют тайных планов и «камней за пазухой»;

25) не «капают» на мозги окружающим;

26) не пользуются слабостями других людей;

27) как правило, не признают иерархии, поэтому вряд ли высоко оценят человека просто потому, что он богат или достиг высокого положения в организации;

28) придерживаются хорошей трудовой этики;

29) с большой увлеченностью занимаются деятельностью, которая им нравится, что может привести к определённым успехам;

30) имеют склонность придерживаться установленного порядка;

31) имеют интеллект выше среднего;

32) отличаются острой чувствительностью, которая поддерживает творческие наклонности;

33) обладают исключительной памятью;

34) обладают крайней выносливостью;

35) обладают исключительной целостностью натуры;

36) не заинтересованы в успехе путём «хождения по головам» в ущерб другим людям;

37) имеют один или более высокоразвитых талантов;

38) имеют способности к плаванию, гребле, бодибилдингу и другим занятиям, требующим постоянных физических усилий;

39) нравится проводить время в одиночестве, вполне способны себя развлечь;

40) ненавидят светскую беседу и пустой треп, предпочитая вместо этого говорить о значимых вещах, повышающих уровень знаний;

41) становятся очень хорошими сотрудниками, если в состоянии контролировать свой темп работы в рамках коллектива или в одиночной деятельности и в социально благоприятной среде;

42) придерживаются своих позиций даже в условиях интенсивного социального давления;

43) как правило, становятся опытными и успешными в технических областях знаний, необходимых для прибыльной работы в век информации;

44) как правило, предпочитают индивидуальные виды спорта командным играм.

Рекомендации для учителя по работе с обучающимися с РАС (по интернет-материалам Пола Клут «Как включить ребёнка с аутизмом в работу обычного класса. Десять полезных советов для учителей обычных школ, у которых нет опыта обучения детей с расстройствами аутистического спектра»)

Когда я говорю со своими коллегами в начальных и средних классах школы, я замечаю, что многие ветераны преподавания понимают, как они могут включить в работу общеобразовательного класса детей с трудностями в обучении, интеллектуальной, эмоциональной или физической инвалидностью. Несмотря на это, поддержка и обучение учеников с аутизмом в тех же условиях ставят их в тупик.

Ниже приводятся несколько рекомендаций для учителя, который только начинает работать с учеником с аутизмом. Эти простые идеи могут помочь любому ученику, но они особенно эффективны при работе с учениками с аутизмом, синдромом Аспергера и другими диагнозами в этом спектре. Эти советы могут помочь учителю любого класса и помогут создать безопасную и комфортную обстановку не только для детей с аутизмом, но и для детей с любыми уникальными особенностями обучения.

1. Учитесь учить ученика у самого ученика. Обычно, когда учителю нужна информация об ученике, то он изучает учебные записи о нём или ней. Хотя эти документы, безусловно, очень важны, они редко являются самым полезным источником информации. Если учителя хотят лучше понять ученика с аутизмом, то они должны задавать вопросы ему самому. Некоторые дети очень охотно и легко предоставляют информацию, другим детям для этого понадобится поддержка и поощрение от членов их семьи. Есть множество способов запроса такой информации — от короткого письменного теста до разговора с учеником в форме интервью. Например, один учитель дал ученику с аутизмом задание — подготовить список рекомендаций о том, как учить детей с особенностями в обучении. Когда ученик выполнил задание, учитель опубликовал это руководство и распространил его среди всех сотрудников школы. Если ученик с аутизмом не способен на надёжную коммуникацию, то можно обратиться за помощью к семье. Родители могут рассказать о том, что оказалось наиболее полезным для них, они могут предоставить видеозаписи, на которых ученик принимает участие в семейных или социальных мероприятиях. Подобные материалы могут подать учителям куда

больше полезных и конкретных идей, чем сухие отчёты и результаты тестирования. Очень полезными бывают наблюдения за учеником в другом классе. Во время этих наблюдений нужно в первую очередь обращать внимание на успехи ребёнка: что получается у него хорошо, в чём он силен, что помогает ученику добиться успеха.

2. Поддерживайте ученика во время изменений. Некоторые ученики с аутизмом испытывают трудности во время изменений. У некоторых из них любые перемены в привычной обстановке вызывают сильный дискомфорт, а другим тяжело даётся смена видов деятельности. Люди с аутизмом рассказывают о том, что изменения могут вызывать у них проблемы: если привычный распорядок нарушается, то они испытывают сильный стресс и чувствуют себя дезориентированными. Учителя могут минимизировать дискомфорт учеников во время изменений с помощью:

- напоминаний классу за пять минут и за одну минуту о смене вида деятельности;

- «переходной» деятельности для всего класса. Например, записи в дневник для старших учеников или весёлой песенки про «порядок на столе» для младших детей;

- других детей в переходный период. В младших классах учитель может попросить всех учеников переходить парами из одного помещения в другое. В средних и старших классах ученик с аутизмом может сам выбрать ровесника, чтобы ходить вместе с ним;

- помогающего предмета на время изменений. Некоторым ученикам нужно носить с собой игрушку или другой предмет, например, картинку, чтобы легче переходить из одного места в другое.

3. Позвольте ученику тереть что-нибудь в руках. Очень часто учащимся с аутизмом трудно подолгу сидеть на одном месте или даже просто находиться в классе продолжительный период времени. Один из возможных подходов в такой ситуации — позволять ученикам больше двигаться и вставать с места. Однако некоторым ученикам достаточно просто манипулировать каким-нибудь предметом во время уроков. Мы знаем одного ученика, которому нравится распускать нитки в лоскутках джинсовой ткани; другому нравится сгибать и разгибать соломинку для питья, пока учитель даёт объяснения.

Ученикам с подобной потребностью можно предложить мягкие мячики, пластиковые соломинки, размешивалки, нити с бусинами, резинки, тянущиеся игрушки и даже связки ключей с брелками. Другой стратегией «удержания на месте» может стать разрешение

рисовать во время урока. Многим ученикам, даже тем, у кого нет особых потребностей, проще сосредоточиться на лекции или занятии, если они рисуют какие-нибудь каракули в тетради.

4. Помощь с организацией. Хотя некоторые ученики с аутизмом сверхорганизованы, другим нужна помощь в поиске нужных материалов, поддержании порядка в шкафчике и на парте, напоминаниях о том, что нужно принести в школу или забрать из школы. Подумайте о внедрении общей поддержки, которая поможет всем ученикам. Например, ученики могут прикрепить на свои парты небольшие списки дел или хранить небольшие наборы материалов в классе, чтобы не носить их всё время в портфеле. Кроме того, учителя могут:

- попросить учеников переписывать домашние задания, складывать портфели и наводить порядок вместе. Это может помочь в обучении навыкам (например, создание списков дел, определение приоритетов);

- в конце урока попросить всех учеников заниматься порядком и организацией в течение двух минут;

- подготовить для класса списки дел, расположить их в ключевых местах класса. Например, можно раздать список дел для выполнения классной работы («Вы завершили все задания? Вы написали своё имя?») или около доски («Вы достали карандаш? Тетрадь? Домашнюю работу?»).

5. Поручайте ученикам работу в классе. Многих учеников с аутизмом успокаивает рутина и предсказуемость. Рутинная работа в классе и поручения учителя могут предоставить ученику структуру, в то же время — это возможность для обучения и развития навыков. Если ученику нравится всё раскладывать по порядку, ему можно поручить сбор оборудования для уроков физкультуры. Если ученику нравится порядок, то его можно попросить разобрать книги в библиотеке класса. В одной начальной школе Мария, ученица с аутизмом, стала ответственной за организацию обеда. Подсчёт поднятых рук в столовой также помог ей повысить грамотность и навыки счёта.

6. Разрешайте ученику делать перерывы. Некоторые ученики лучше всего работают, если им можно сделать паузу между заданиями или пойти на перерыв (погулять по коридору, потянуться, просто перестать работать). Некоторым учащимся понадобятся перерывы с прогулками, которые могут продолжаться от нескольких секунд до 15—20 минут. Некоторым ученикам нужно будет погулять вдоль коридора один или пару раз, а другим нужно разрешать сделать круг по классу. Один учитель, который осознавал важность

таких учебных пауз, решил предложить их всем ученикам в классе. Он регулярно давал детям возможности для обсуждений («Что вы знаете о вероятности?»), а затем предлагал им «поговорить и погулять» с соседом по парте. Через десять минут такого движения он сажал учеников на место и просил подвести итоги их дискуссии.

7. Сосредоточьтесь на интересах ученика. По мере возможностей педагоги должны использовать интересы, сильные стороны, навыки и области знаний ученика в качестве инструментов для его обучения. Например, сильные стороны ученика можно использовать для развития межличностных отношений. Некоторые ученики, которым трудно поддерживать разговор и общаться «типичным» образом, прекрасно находят общий язык с другими людьми, если общение связано с их любимым занятием или областью интересов.

У нас был ученик по имени Патрик, у которого практически не было друзей, и он очень редко говорил с другими учениками, пока однажды другой ученик не пришел в класс в футболке «Звездные войны». У Патрика тут же лицо просветлело, и он начал бомбардировать новичка вопросами о своем любимом фильме. Новый ученик был рад с кем-нибудь подружиться и начал приносить в класс свою коллекцию, связанную с научной фантастикой. Со временем эти два ученика стали хорошими друзьями с общими интересами, они даже организовали собственный клуб, куда могли приходиться другие дети, которые играли вместе в настольные игры по научно-фантастическим фильмам.

Любой интерес, с которым ученик приходит в класс, можно сделать частью учебного плана. Если ученик любит погоду, попросите его написать сочинение о приливах, сделать реферат по веб-сайтам о формировании облаков или провести собственный исследовательский проект о природных катастрофах. Если ученик увлечен Африкой, можно предложить ему переписываться с ребёнком на этом континенте или попросить сравнить правительства некоторых африканских стран с правительством США.

8. Пересмотрите своё отношение к правописанию. Письмо от руки может быть огромным источником напряжения и проблем для детей с аутизмом. Некоторые вообще не могут писать от руки, а другие могут писать, но им трудно это делать. Почерк учеников может быть неряшливым и неразборчивым. Проблемы с письмом могут вызывать фрустрацию у учеников, они могут негативно реагировать на любые задания с ручкой и бумагой. Чтобы поддержать ученика, у которого есть проблемы с письмом от руки, учитель может

поощрять его или её при каждой попытке что-то написать — слово, предложение или пару строк. Учителя также могут разрешить ученику пользоваться компьютером, планшетом или даже старомодной печатной машинкой на некоторых уроках. Кроме того, ровесники, волонтёры класса, учителя и другие специалисты могут стенографировать для ученика, у которого есть двигательные и моторные проблемы, чтобы ученик с аутизмом мог диктовать свои идеи и мысли.

9. Предоставляйте выбор. Выбор предоставляет ученикам не только чувство контроля над своей жизнью, но и возможность лучше узнать самих себя в работе и учёбе. Ученики (особенно те, кому предоставляется возможность принимать самостоятельные решения) лучше знают, когда в течение дня они более креативны, продуктивны и энергичны, какие материалы и поддержка им нужны и каким образом они могут выразить то, чему они научились.

Можно включить выбор практически в любую часть дня в школе. Ученики могут выбрать, какое задание делать, какую роль играть в группе, какие темы изучать или какие задачи решать, как получать поддержку и помощь. Примеры выбора, который может быть предложен в классе:

- 1) решите пять из десяти предложенных задач;
- 2) поднимите руку или встаньте, если вы согласны;
- 3) можете работать самостоятельно или в маленькой группе;
- 4) читайте про себя или вместе с другом;
- 5) используйте карандаш, ручку или компьютер;
- 6) изучите литературу в библиотеке или в классе;
- 7) сделайте конспект с помощью слов или картинок;
- 8) выберите любую тему для реферата.

10. Включайте в деятельность. Если ученикам предстоит научиться правильному поведению, то им нужно находиться в инклюзивной среде, чтобы видеть и слышать, как говорят и действуют их ровесники. Если ученикам нужно научиться социальным навыкам, то им нужно быть в пространстве, где они могут наблюдать и учиться у других людей в социальных ситуациях. Если ученику нужна специальная поддержка для академического успеха, то учителям нужно наблюдать за учащимся в инклюзивном классе, чтобы определить, какая именно поддержка ему нужна. Если правда, что мы учимся, делая, то лучший способ научиться работать с учениками с аутизмом в инклюзивном классе — это включать их в класс.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Психологическая помощь [Электронный ресурс] / Википедия. Свободная энциклопедия. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>. — Дата доступа: 12.10.2017.
2. *Maslow, A. H.* Motivation and personality (3 ed.) / A. H. Maslow. — New York : Harper & Row, 1987. — 369 p.
3. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
4. *Бардиер, Г.* Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. — Кишинев ; СПб., 1993.
5. *Берталанфи, Л.* История и статус общей теории систем / Л. Берталанфи // Системные исследования. Ежегодник. — М. : Наука, 1973. — С. 20—38.
6. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1997. — 298 с.
7. *Бондаренко, А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. — Изд. 3-е, испр. и доп. — М. : Класс, 2001. — 336 с. — (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 94).
8. *Валитова, И. Е.* Специальная психология / И. Е. Валитова. — Минск : Изд-во Гревцова, 2014. — 352 с.
9. *Венар, Ч.* Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг ; под науч. ред. А. Алексеева. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 384 с.
10. *Волков, Б. С.* Методология и методы психологического исследования / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : Акад. проект : Фонд «Мир», 2005. — 349 с.
11. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. — 368 с.
12. *Гаврилко, Т. И.* Современные направления прикладных исследований и практики коррекционной работы в специальной психологии / Т. И. Гаврилко // Дети с отклонениями в развитии: проблемы изучения и организации комплексной помощи : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. — Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина. — Брест : Альтернатива, 2010. — С. 29—32.
13. *Егорова, Т. В.* Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Егорова. — Саратов, СГПУ, 2000. — 172 к.
14. *Зайцев, Д. В.* В центре внимания — студент-инвалид / Д. В. Зайцев // Высш. образование в России. — 2009. — № 5. — С. 134—140.
15. О реабилитации инвалидов в Украине [Электронный ресурс] : Закон Украины от 06.10.2005 № 2961-IV : в ред. от 09.12.2015. — Режим доступа: http://kodeksy.com.ua/ka/dictionary/p/psihologicheskaya_podderzhka.htm. — Дата доступа: 12.12.2017.
16. Квалификационные характеристики по должностям работников образования // Кадры в образовании. Образцы должностных инструкций. Квалификационные характеристики : сб. — Минск, 2007.

17. *Кесарев, Е. Д.* Специальное образование за рубежом и международные программы помощи и поддержки детям с проблемами в развитии / Е. Д. Кесарев // Проблемы реабилитации детей с отклонениями в развитии : материалы науч.-практ. конф. — СПб. : Центр пед. информ., 1995. — С. 26—41.

18. *Клещёва, Е. А.* Образ обучающегося в структуре психологической готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования / Е. А. Клещёва, А. С. Горбач, Д. А. Лосюк // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь ; редкол.: А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 121—125.

19. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. — 400 с.

20. *Корнев, А. Н.* Основы логопатологии детского возраста, клинические и психологические аспекты / А. И. Корнев. — СПб. : Речь, 2006. — 380 с.

21. Коррекционная педагогика и специальная психология : словарь : учеб. пособие / сост. Н. В. Новоторцева ; 4-е изд., перераб. и доп. — СПб. : КАРО. — 2006. — 144 с.

22. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. — М. : Изд-во МГУ, 1985. — 168 с.

23. *Лемех, Е. А.* Психологическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / Е. А. Лемех // Вестн. МГИРО. — 2014. — № 2(17). — С. 36—40.

24. *Лемех, Е. А.* Особенности организации психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., г. Барановичи, 27 апр. 2017 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Клещёва (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-R).

25. *Лубовский, В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989. — 104 с.

26. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс] : 26 авг. 2016 г. — Режим доступа: www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=107053. — Дата доступа: 15.06.2017.

27. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10 / Всемирная организация здравоохранения : пер. на рус. яз. О. Ю. Донец ; науч. ред. и предисл. А. Н. Моховикова ; вступ. ст. А. А. Северного. — М. : Смысл ; СПб. : Речь, 2003. — 407 с.

28. Нормативные документы для педагогов-психологов и психологической службы учреждений образования. Сборник / авт.-сост. А. Н. Сизанов, М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Науч.-метод. центр учеб. кн. и средств обучения, 2006. — 113 с.

29. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании) [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 18.05.2004. — Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_obra_zovanii_lits_s_osobennostyami_psihofizicheskogo.htm. — Дата доступа: 15.06.2017.

30. Об оказании психологической помощи [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 01.07.2010. № 153-3. — Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_okazanii_psihologicheskoi_pomowi.htm. — Дата доступа: 15.06.2017.

31. Об утверждении Инструкции о порядке выявления детей с особенностями психофизического развития и создания банка данных о них [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 05.09.2011. № 253. — Режим доступа: edu.gov.by/sm.aspx?guid=6483. — Дата доступа: 15.06.2017.

32. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: <http://edu.gov.by/>. — Дата доступа: 15.06.2017.

33. Об утверждении Положения о патронате лиц с особенностями психофизического развития и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 19 июля 2011. № 92 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 26.08.2011. — № 8/24068.

34. Об утверждении Положения о порядке организации образовательного процесса для больных детей, детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития на дому в условиях стационарного лечебного учреждения [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 10.03.2003. № 17. — Режим доступа: <http://systemaby.com/docs/bitm/dk-6v4n1r.html>. — Дата доступа: 15.06.2017.

35. Об утверждении Положения о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования (иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность) и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 25 июля 2011 г. № 116 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2011. — № 96.

36. Основные направления работы педагога-психолога в учреждениях образования : метод. рекомендации : сб. норматив. документов М-ва образования Респ. Беларусь, 2006 г., № 19-20. — Минск, 2006.

37. *Семаго, М. М.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2001. — 208 с.

38. *Слепович, Е. С.* Понятие «психологический диагноз» и его применение в диагностике отклонений в развитии ребенка [Электронный ресурс] / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Спец. адукацыя. — 2014. — № 3. — Режим доступа: <http://www.special-psy.com/ponyatie-psixologicheskij-diagnoz/#more-614>. — Дата доступа: 28.01.2016.

39. *Сорокин, В. М.* Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. — СПб. : Речь, 2003. — 216 с.

40. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин [и др.] ; под общ. ред. Н. П. Фетискина. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.

41. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. — Минск : Выш. шк., 2012. — 511 с.
42. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В. И. Лубовского. — М. : Академия, 2005. — 464 с.
43. *Фетискин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 362 с.
44. *Хаустов А. В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — Т. 14. — № 2. — С. 3—12.
45. *Хвойницкая, В. Ч.* Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями / Т. Л. Лецинская, В. Ч. Хвойницкая // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями. — Минск : НИО, 2005. — С. 203—221.
46. *Хитрюк, В. В.* Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // Науч. диалог. — 2017. — № 8. — С. 426—439.
47. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.
48. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2003 — 608 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).
49. *Шалагинова, К. С.* Работа со здоровыми детьми по преодолению барьеров и стереотипов в отношении инвалидности как условие успешного перехода к инклюзивному образованию / К. С. Шалагинова // Вестн. практ. психологии образования / ред. В. В. Рубцов. — М. : Федерация психологов образования России : МГППУ : Изд-во Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 2013. — № 3 (36) июль-сентябрь 2013. — С. 78—84.
50. *Шипицына, Л. М.* «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002. — 304 с.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i>	3
Понятие психологического сопровождения	5
Нормативно-правовое обеспечение деятельности педагога-психолога учреждений образования Республики Беларусь	8
Теоретические основы построения модели психологического сопровождения в инклюзивной школе: потребности обучающихся, родителей, педагогов	13
Теоретическая модель характеристики обучающегося с особыми образовательными потребностями	27
Модель психологического сопровождения обучающихся в инклюзивной школе	35
Методическое обеспечение модели психологического сопровождения обучающихся инклюзивных школ	47
Психолого-педагогические характеристики обучающихся с ОПФР	47
Диагностические материалы	99
Материалы для проведения тренингов	116
Программа формирования позитивных отношений между субъектами инклюзивных школ	123
Примеры просветительских лекций и рекомендаций по взаимодействию с обучающимися инклюзивных школ	130
<i>Список использованных источников</i>	147

0+

Производственно-практическое издание

Клещёва Елена Анатольевна
Валитова Ирина Евгеньевна
Пономарёва Елена Ивановна

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Практическое руководство

Ответственный за выпуск С. А. Березнюк
Технический редактор Е. И. Березич
Компьютерная верстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 23.07.2018. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. 8,80. Уч.-изд. л. 7,60. Тираж 66 экз. Заказ 341.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий от 2017 г. № 1/424 от 09.09.2016.
Ул. Войкова, 21, 21225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by .