

Список цитируемых источников

1. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с. — (Пед. биб-ка).
2. Пятин, В. А. Психолого-педагогические факторы формирования личности учителя в педагогическом вузе / В. А. Пятин // Вопр. психологии. — 1984. — № 5.
3. Слостёнин, В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Слостёнин // Профессиональная подготовка педагога : сб. науч. тр. — М., 1988.
4. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург, 1999.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой — Изд. 9-е, испр. и доп. — М. : Сов. энцикл., 1972. — 816 с. — С. 577.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2000. — 384 с.
7. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, И. В. Журлова ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. — Минск : Экоперспектива, 2009. — 212 с.

УДК 376.5

Т. П. Горонина

*Институт повышения квалификации и переподготовки учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Введение. Современный этап развития системы образования в Республике Беларусь предполагает вариативность условий, в которых могут получать образование учащиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР), как в учреждениях специального образования, так и в учреждениях общего среднего образования при организации в них инклюзивного образования. Инклюзивное образование является в настоящее время мировой тенденцией и важным направлением развития систем образования многих стран, в том числе и Беларуси. Инклюзивное образование организуется для разных категорий детей с ОПФР, в том числе и для детей с расстройствами аутистического спектра, с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), эмоциональными и поведенческими нарушениями и др. Расстройства аутистического спектра (далее — РАС) относятся к особому типу дизонтогенеза, который характеризуется нарушением контактов с окружающим, эмоциональной холодностью, перверсией интересов, расстройствами речевого развития и моторики, стереотипностью деятельности и поведения, приводящим к нарушениям социального взаимодействия [1].

Основная часть. Основные проявления данного нарушения ребёнка с РАС выражаются в следующем:

- 1) ограниченная социальная взаимосвязь. Отсутствует способность при общении друг с другом автоматически настраиваться на собеседника, учитывать в своём поведении предполагаемый эмоциональный настрой, психологическое состояние других людей. Внутренний мир собеседника представляется книгой за семью печатями;
- 2) трудности при инициировании и поддержании социальных взаимодействий. Пассивное поведение детей с аутистическим расстройством указывает на неспособность преобразовать данный интерес в соответствующее и приводящее к успеху действие;
- 3) трудности с распределением внимания. Проблемы с распределением внимания наряду с недостаточной реакцией на собственное имя являются одним из очевидных симптомов, которые можно наблюдать уже в раннем возрасте;
- 4) проблемы с пониманием социальных правил. Ориентация на отдельные аспекты, вместо умения ориентироваться в ситуации в целом, не дает возможности распознать и оценить социальную ситуацию, в которой находится;
- 5) проблемы с обработкой и пониманием вербальной информации. Не слова дают информацию, а прежде всего визуальные раздражители, которые связаны с данной ситуацией. Все высказывания понимаются ребёнком с ранним детским аутизмом (РДА) дословно. Часть детей с данным расстройством вообще не говорят или не пользуются активно речью;
- 6) отсутствие способности к воображению. Дети с РДА в значительной степени остаются привязаны к непосредственно очевидному;
- 7) ограниченный спектр интересов, упорство на однообразии, ритуальный или даже навязчивый тип поведения;
- 8) сенсорная гипер- и гипочувствительность.

Для аутичного ребёнка даже при желании идти в школу приспособление к её реальным условиям, выработка новых форм поведения проходят, как правило, очень непросто. Детям трудно привыкнуть к новому месту, новым людям, новому порядку. В условиях этих сверхсильных для них впечатлений дети с РДА сначала

не могут усваивать даже самые простые навыки. Адаптация к обстановке школы — основная задача в течение первого года школьной жизни. Усвоение ребёнком роли ученика и предъявление к нему определенных требований именно как к ученику уже является предпосылкой для осуществления задач собственно обучения. Исследователи рассматриваемой проблемы пришли к выводу, что постоянное индивидуальное обучение на дому не подходит учащимся с РАС, так как дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. Пребывание же только в образовательной среде, специально приспособленной для детей с аутистическими нарушениями, и исключительно среди них также оказывает отрицательное влияние на социальное развитие ребёнка с РАС. В этом случае он не имеет возможности следовать образцам адекватного социального поведения детей, не имеющих подобных нарушений.

Опыт обучения и воспитания детей с РАС позволяет сделать вывод о том, что наиболее перспективной формой их обучения является постепенная, индивидуально подобранная и сопровождаемая командой специалистов инклюзия в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые со способностью к обучению самих детей с РАС.

При организации обучения детей с РАС важно определить главную цель обучения. Многие исследователи сходятся во мнении, что такой целью должно быть обеспечение возможностей для получения знаний и навыков, которые поддерживают личную независимость и социальную ответственность. Как указывалось ранее, РАС — это первазивное нарушение психического развития, т. е. нарушение, которое захватывает все сферы психики (сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы). Следовательно, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех этих областях. Причем все эти компоненты должны быть взаимосвязаны между собой и направлены на организацию такой среды, в которой ребёнок с РАС мог бы освоить процесс обучения в широком смысле. «Вопрос, насколько мы научим аутичного ребёнка собственно учиться, является вопросом, насколько мы сможем преодолеть искажение его психического развития» (О. С. Никольская).

Чувствительность ученика с РАС к влиянию окружающей среды и его настойчивое стремление к одному образу обуславливают потребность этого ученика в предсказуемой, структурированной и безопасной образовательной среде. Но образовательная среда становится развивающей только при определенных условиях, причем эти условия для разных детей могут быть тоже разными. Несоответствие этих условий уровню развития ребёнка может привести к тому, что среда в лучшем случае перестает быть развивающей. Она может становиться стрессогенной и тем самым усиливать нарушения развития у детей. Отталкиваясь от представлений Л. С. Выготского о социальной ситуации развития ребёнка как о совокупности значимых отношений, любая среда рассматривается как совокупность последовательно усложняющихся образовательных (коммуникативно-познавательных) сред. Каждая из этих сред предполагает постепенное расширение собственных возможностей ребёнка и позволяет подготовить его к переходу на следующий уровень [2].

Для создания такой среды рекомендуется составить последовательный и стабильный распорядок учебного дня, заблаговременно подготавливать ребёнка к изменениям в расписании уроков и другим переменам в привычном для него распорядке, минимизировать переходы из одного помещения в другое. Для продуктивной работы ученика в классе необходимо предоставить ему максимально регламентированную внешнюю среду: указывать на самую важную информацию; разбивать задания на части, которые может охватить объем внимания ребёнка; регулярно контролировать деятельность ученика и предоставлять ему обратную связь, чтобы удерживать его внимание. Необходимо четко определять время на выполнение того или иного задания, что помогает ученику лучше организовать свои занятия. В случае плохой концентрации внимания, низкой скорости реакций и выраженной дезорганизации деятельности рекомендуется уменьшить объем домашней работы, свести к минимуму факторы, отвлекающие внимание (например, организовать индивидуальное рабочее место, договориться с ребёнком о невербальном сигнале в случае, если он отвлекается). Обучение должно носить структурированный характер. Структура делает окружающий мир более предсказуемым и понятным, препятствует возникновению неуверенности и потере ориентации, повышает степень самостоятельности.

Такая организация учебного процесса позволяет решать поведенческие проблемы, возникающие в адаптационный период у детей с РАС, более эффективно. Однако несформированность учебной деятельности, недостаточность учебной мотивации и произвольного внимания у детей может приводить к тому, что учащийся может не усваивать материал урока даже в малом классе. Поэтому необходимо предусмотреть и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, которые позволят не только компенсировать нарушения развития, но и не допустить отставания учащихся от учебной программы.

Заключение. Успешное осуществление инклюзии невозможно без реализации принципа междисциплинарного подхода, который предусматривает единый философский и методологический подход в работе со всеми участниками образовательного процесса; взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребёнку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы; единый профессиональный язык; достоверная информация о продвижении ребёнка, динамике его развития, предоставляемая специалистами и учителями друг другу, активная позиция в формировании запроса; скоординированность и четкая организация действий как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях.

Инклюзивное включение детей с РАС в образовательное пространство невозможно без координированной работы педагогов и членов семьи. Более того, несогласованные позиции взрослых, конфликтные ситуации как в школе, так и в семье могут ухудшать состояние ребёнка. Поэтому работа специалистов должна быть

направлена как на выстраивание детско-родительских отношений в семье, так и на формирование правильной позиции родителей и других членов семьи по отношению к школе и её требованиям.

Ещё одной составляющей успешной реализации инклюзии является адаптация учебного материала к потребностям ученика с РАС. Для обучения таких детей очень хорошо подходит китайский принцип: «Я слышу и я забываю. Я вижу и я запоминаю. Я делаю и я понимаю». Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала только на основе устной речи. Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться визуальным рядом, а также выполнением практических заданий. При использовании письменной инструкции можно дублировать её на доске и на индивидуальной карточке. Применение наглядности оправдано при преподнесении любого учебного материала. Для понимания математических представлений, абстрактных понятий необходимо научить ребёнка работать по заданному алгоритму: разделить задание на этапы, прописать на доске или карточке алгоритм деятельности, дать инструкцию к выполнению каждого этапа в упрощённом виде. Также при анализе математических задач обязательно научить составлять краткие записи и схемы их решения. Для визуализации абстрактных понятий можно использовать символы. Для лучшего усвоения информации по предметам естественного и гуманитарного цикла необходимо использовать учебные фильмы, мультимедийные презентации и практические задания с раздаточным материалом. Для полного понимания прочитанного может понадобиться дополнительное выделение ключевых слов в вопросе, задаче, инструкции.

Таким образом, для построения образовательного процесса в учреждении, реализующем инклюзивную практику, необходимо создание структурно-функциональной модели, основанной на интеграции системного, средового и компетентностного подходов, ориентирующих педагогов на овладение учащимися с РАС социальными, коммуникативными и деятельностными умениями и навыками [3].

Список цитируемых источников

1. Горонина, Т. П. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с расстройствами аутистического спектра в период адаптации к школьному обучению / Т. П. Горонина // Диалог. — 2014. — № 1 (13). — С. 3—6.
2. Сивашинская, Е. Ф. Ребёнок с синдромом Аспергера: особенности психического развития и образования / Е. Ф. Сивашинская // Специальная адукацыя. — 2010. — № 3. — С. 44—54.
3. Сивик, Г. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной среде / Г. Сивик // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., Минск, 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь; редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск: БГПУ, 2016. — С. 280.

УДК 37.015.31

Т. Н. Иванченко, В. Н. Певчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПО ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Образование детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) — это одно из основных и обязательных условий их социализации, полноценного участия в жизни общества и взаимодействия, взаимоотношений с окружающими людьми. Образование детей с ОПФР регулируется Законом Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» № 285-3 от 18 мая 2004 года, который определяет правовые, экономические, социальные и организационные основы специального образования. Законом гарантируется создание необходимых условий для получения образования лицами с ОПФР, их социальной адаптации и интеграции в обществе. По сведениям республиканского банка данных о детях с особенностями психофизического развития, в системе образования Республики Беларусь по состоянию на 23 октября 2016 года получают образование 30 606 детей с ОПФР [1].

Научно доказано, что воспитывать и обучать ребёнка с ОПФР необходимо с самых ранних лет жизни, поскольку именно в детстве закладываются навыки социального общения, которые необходимы во взрослой жизни. Эти навыки особенно важны для ребёнка-инвалида, ведь ему, как правило, намного труднее, чем здоровому ребёнку, общаться и налаживать контакты с окружающим миром.

Дети с ОПФР — это дети, имеющие физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий [2, с. 12].

Дети с ОПФР являются одной из наиболее уязвимых и изолированных групп детей. Они чаще других страдают от дискриминации и отчуждения, в том числе и в образовании. На протяжении долгого времени