

ИНТЕГРИРОВАННОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ





Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ИНТЕГРИРОВАННОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Рекомендовано Учебно-методическим объединением
по педагогическому образованию в качестве
учебно-методического пособия для студентов учреждений
высшего образования, обучающихся по специальностям
1-03 03 01 Логопедия, 01-03 03 06 Сурдопедагогика,
1-03 03 07 Тифлопедагогика, 01-03 03 08 Олигофренопедагогика



Минск
БГПУ
2018

УДК 376-056.36(075.8)

ББК 74-3я73

И73

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Авторы:

В. В. Хитрюк, доктор педагогических наук, доцент,
директор Института инклюзивного образования БГПУ;

В. А. Шинкаренко, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной педагогики БГПУ;

О. Ю. Светлакова, старший преподаватель
кафедры специальной педагогики БГПУ;

Е. А. Лемех, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики БГПУ;

С. Е. Гайдукевич, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий БГПУ;

А. С. Брыкова, кандидат психологических наук, преподаватель
кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования БГПУ

Под редакцией *Е. А. Лемех*

Рецензенты:

В. В. Радыгина, кандидат биологических наук, доцент, заместитель
директора по научно-методической работе ИПКиП БГПУ;

Н. С. Жлудова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
психологии и специальной педагогики МозГПУ имени И. П. Шамякина

Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: учебно-методическое пособие / В. В. Хитрюк [и др.] ; под ред. Е. А. Лемех. – Минск : БГПУ, 2018. – 144 с.

ISBN 978-985-541-511-5.

Пособие призвано обеспечить методическую поддержку студентов педагогических специальностей высших учебных заведений, слушателей, осваивающих образовательные программы повышения квалификации при изучении учебной дисциплины «Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития».

Адресуется учителям-дефектологам, педагогам-психологам, педагогам социальным, учителям начальных классов, воспитателям, всем, кто заинтересован в повышении профессиональной компетентности в области интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.

УДК 376-056.36(075.8)

ББК 74-3я73

ISBN 978-985-541-511-5

© Оформление. БГПУ, 2018

1.1 Общая характеристика интегрированного обучения и воспитания как тенденция развития образования лиц с особенностями психофизического развития

Экономическая и социокультурная детерминированность развития процессов интеграции. Идея совместного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) и детей нормально развивающихся — неотъемлемая часть философии открытого, свободного общества, отражающая не только отношение к правам и возможностям лиц с особенностями развития, но и уровень развития общества. Реализация интегрированного обучения (инклюзивного образования) позволяет ребенку жить в семье, а родителям активно участвовать в его воспитании.

Попытки совместного обучения детей с нарушениями развития вместе с обычными детьми предпринимались с тех времен, когда было признано их право на образование. В истории специальной педагогики описано немало случаев обучения в массовых школах детей с ОПФР. Однако в большинстве случаев они были не совсем удачными, так как педагоги школ не владели основами дидактики специального образования.

Одним из первых обосновал идею интеграции Л. С. Выготский, который указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой аномальный ребенок не исключался бы из общества детей с нормальным развитием «для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта» [1, с. 39].

Вместе с тем современная форма интеграции в образовании появляется за рубежом только во второй половине XX в. Социально-экономическими детерминантами возникновения интегрированного обучения явились:

- экономический рост, наличие финансовых средств для предоставления ребенку с особенностями в развитии всех необходимых ему специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности;
- демократическое общественное устройство, социальные преобразования в обществе, идеи достоинства и самооценности каждой личности, имеющей все права для реализации своих интересов и потребностей, готовность общества к взаимодействию с людьми с особенностями развития;
- демократизация и гуманизация образования, признание права каждого ребенка на получение образования.

Начиная с середины XX в. по инициативе родителей, которые хотели разрушить стену, разделяющую их детей и здоровых детей, в США и странах Западной Европы развиваются процессы включения детей с особыми образовательными потребностями в обычные учебные заведения.

Понятия «интеграция», «интегрированное обучение и воспитание». Идея интеграции базируется на концепции «нормализации» жизнедеятельности лиц с инвалидностью, выдвинутой скандинавскими учеными (Н. Э. Бенк-Миккельсен – 1959 г., Б. Нирье – 1968 г.). Основное положение концепции состоит в том, что «люди с ограниченными возможностями при соответствующих условиях могут усвоить социально значимые навыки и стереотипы поведения, которые считаются необходимыми для нормального социального функционирования наравне с другими членами общества, для того чтобы жить в обществе независимой жизнью в соответствии со своими особыми потребностями». «Принцип нормализации означает, что для людей с ... нарушениями делаются доступными такие формы повседневного существования и условия жизни, которые являются как можно более близкими к общепринятым или фактически полностью совпадают с ними» [2, с. 61].

Основываясь на принципе «нормализации» и имея экономические, технологические и информационные возможности, развитые страны Европы, США, Японии стали создавать специальную образовательную среду в системе массового образования, делать максимально доступной для лиц с ограничениями городскую инфраструктуру,

снимать информационные и другие барьеры, расширять возможности участия этой категории населения в социальной жизни.

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей.

Социальная интеграция (применительно к лицам с ОПФР) — это полное, равноправное включение во все сферы социума, достижение возможности полноценной независимой жизни и самореализации в обществе.

В системе образования интеграция означает возможность выбора для детей с ОПФР: получение образования в учреждении специального образования или, с равными возможностями, в учреждении общего образования (учреждение дошкольного образования, общеобразовательная школа и пр.).

В Кодексе об образовании Республики Беларусь *интегрированное обучение и воспитание* определяется как «организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляются одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития» [3].

Формы интеграции. Российские авторы (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова) выделяют две формы интеграции в образовании: *интернальную* и *экстернальную* [4].

Интернальная интеграция — это интеграция внутри системы специального образования. Например, дети со множественными нарушениями (у ребенка интеллектуальная недостаточность и нарушение слуха) интегрируются в соответствующие специальные учреждения образования для детей с нарушением слуха, где обучаются в отдельных классах.

Экстернальная интеграция предполагает взаимодействие специального и массового образования. Например, современные классы интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь.

Условия успешной интеграции. Для успешной реализации идей интегрированного обучения и воспитания необходимо наличие следующих условий. На уровне общества: демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности; финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с ОПФР в условиях учреждений общего образования; ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантий получения образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой общего и специального образования; готовность общества в целом, социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ОПФР.

На уровне системы образования: нормативное правовое и научно-методическое обеспечение процесса интегрированного обучения и воспитания; психологическая готовность всех его участников; профессиональная компетентность и педагогическая готовность педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития; наличие в учреждении необходимой для детей с ОПФР адаптивной образовательной среды.

Кроме того, на успешность интегрированного обучения и воспитания оказывают влияние внешние и внутренние условия со стороны самого ребенка с ОПФР (Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко) [4].

К внешним условиям, обеспечивающим эффективную интеграцию детей с отклонениями в развитии, относятся: раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни; желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, стремление и готовность помогать ребенку в процессе совместного обучения; наличие возможности оказывать ребенку с особенностями психофизического развития эффективную, квалифицированную коррекционную помощь.

К внутренним условиям, от которых зависит успешность интеграции, относят: уровень психофизического развития ребенка (чем ближе он к норме, тем выше успешность совместного обучения и воспитания); способность ребенка обучаться и воспитываться вместе с нормально развивающимися детьми; психологическая готовность ученика с особенностями психофизического развития к интегрированному обучению и воспитанию.

1.2 Общая характеристика инклюзивного обучения и воспитания как тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития

Понятия «инклюзия», *инклюзивное образование*. Широкое внедрение в 70–80-х гг. интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США и стран Западной Европы привело к появлению ряда проблем, которые во многом были обусловлены неготовностью учителей к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Стало понятно, что необходима значительная предваряющая организационно-методическая работа: подготовка педагогов, нахождение оптимальных способов адаптации учебных планов, разработка новых методических подходов, приемов и средств, которые позволяли бы всем детям с особенностями участвовать в общем учебном процессе. Поэтому в последние десятилетия на смену понятию «интеграция» пришло понятие «инклюзия».

Необходимость введения термина «инклюзия» основана на предположении, что механическое объединение в одном классе или группе обычных детей и детей с ОПФР не означает полноценного участия последних в жизни класса.

Инклюзивное (от лат. *include* — заключаю, включаю), или включенное, образование подразумевает доступность образования для всех, приспособление к различным нуждам всех детей. Идеология инклюзивного образования не только исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные



потребности [5]. Инклюзия — это процесс удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом. Цель инклюзивной школы — дать каждой личности адекватное ее возможностям образование и предоставить максимальные возможности для развития.

На сегодняшний момент не существует единого определения понятия инклюзии. Согласно методическим материалам ЮНЕСКО, инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [6].

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, утвержденная 22.07.2015 г., определяет *инклюзивное образование* как «обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [7].

Под особыми образовательными потребностями понимается необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными, лингвистическими) и способностями обучающегося. Соответственно, понятие «дети с особыми образовательными потребностями» шире, чем понятие «дети с особенностями психофизического развития», и включает в себя, кроме последних, детей с нарушениями поведения; детей, находящихся в социально опасном положении; детей из семей национальных меньшинств; одаренных и талантливых детей и др. [7]. При этом, как указано в Концепции, для Республики Беларусь наиболее актуальной является

организация инклюзивного образования для детей с особенностями психофизического развития, что связано с вариативностью их особых образовательных потребностей, необходимостью создания адаптивной образовательной среды и др.

Сегодня инклюзивное образование — это не просто модная тенденция, а естественный этап в развитии не только системы образования в мире, но и понимания подходов к образованию всех детей, имеющих особые образовательные потребности. Это одно из основных направлений реформы и трансформации системы образования, цель которой — реализация права на образование без дискриминации. Необходимы преобразования не только в процессе обучения и воспитания, но и качественное изменение мировоззрения, изменения ценностных, нравственных оснований, новое осмысление методологических основ образования, изменение отношений между участниками образовательного процесса.

Методологические основы инклюзивного образования рассматривались рядом авторов в русле различных концепций и подходов (С. В. Алехина, Н. М. Назарова, М. М. Семаго, В. В. Хитрюк и др.) [8–11].

Зарубежные авторы на основе положений Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями формулируют основные ценности инклюзии: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности; дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех; совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося

в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы [12; 13].

Принятие ценностей и принципов инклюзивного образования позволяет формировать толерантное отношение к проявлению любой «инаковости», а также противостоять дискриминационным настроениям, бороться с проявлениями негативных социальных стереотипов и дискриминации.

Принципы инклюзии:

1. *Социальная модель понимания инвалидности* предполагает переход от медицинской модели понимания проблем инвалидности и необходимость разработки новой стратегии образования лиц с ОПФР. С позиций социальной модели причина инвалидности кроется не в состоянии здоровья человека, не в его нарушении, а в существующих в обществе физических (архитектурных) и социальных (предубеждения, стереотипы) барьерах. Социальный подход к пониманию инвалидности закреплен в Конвенции ООН «О правах инвалидов» (2006 г.): «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими, и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [14].

При социальной модели понимания инвалидности ребенок с инвалидностью или другими особенностями в развитии не является «носителем проблемы». Проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает общество и несовершенство общественной системы образования, которая не соответствует разнообразным потребностям всех обучающихся в условиях общего учреждения образования. Для успешного осуществления включения детей с ОПФР в общеобразовательный процесс и реализации социального подхода требуются изменения системы образования. Общая система образования должна стать гибкой и способной к обеспечению прав и возможностей обучения всех детей без какой-либо дискриминации.

2. *Поддержка разнообразия и принцип индивидуального подхода*, что предполагает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы, на выбор

методов, форм и средств обучения и воспитания *каждого* ученика группы. Не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка.

3. *Принцип универсального дизайна.* Универсальный дизайн — это такой дизайн продуктов, методик, программ, учебников, окружений и сред, который позволяет использовать их в максимально возможном масштабе всеми людьми без необходимости приспособления этих продуктов или сред и придания им особой формы. Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни ребенка с ОПФР и его семьи, не ухудшая качества жизни других участников образовательного процесса, и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей.
4. *Принцип поддержки и коммуникации между всеми участниками инклюзии.* Инклюзия — это активное включение детей, родителей и специалистов области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества. Усилия педагогов будут эффективны, только если они поддерживаются родителями, понятны им и соответствуют потребностям ребенка. Обеспечение участия людей с ограниченными возможностями во всех сферах жизни.
5. *«Презумпция компетентности»* — основополагающий принцип изменения мышления специалистов, заключается в том, что опора делается на знания и умения ребенка, его сильные стороны, а не фиксируются его нарушения и недостатки.

Таким образом, инклюзивное образование базируется на идее ценности каждой личности, признания уникальности и «непохожести», когда отличительная особенность (в том числе и нарушение в развитии, инвалидность) человека рассматривается как вариант проявления индивидуальности. Это формирует толерантное отношение к «инаковости» и понимание права каждого быть включенным

в социум, а в образовании — права каждого ребенка обучаться в среде сверстников.

Международные документы по инклюзивному подходу. Идеи инклюзивного образования получили значительное распространение в мире благодаря принятым международным документам.

Понятие «инклюзия» и целевой приоритет инклюзивного образования впервые закреплён на международном уровне в *Саламанкской декларации ЮНЕСКО*, принятой правительствами 92 стран и 25 международными организациями на Международной конференции по специальным нуждам в образовании (Special Needs Education), состоявшейся в июне 1994 г. в г. Саламанка (Испания). Саламанкская декларация утверждает, что каждый ребенок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей. Инклюзивные школы предполагают доступность образования для всех детей, в том числе и с ОПФР, их социализацию, активное участие в деятельности коллектива [15].

Принятая в 2000 г. *Дакарская рамочная концепция действий* (Dakar Framework for Action) включала в себя Всемирную декларацию по образованию для всех — ОДВ (Education for All — EFA), которая провозгласила своей целью предоставить каждому ребенку возможность получить начальное школьное образование к 2015 г. Кроме того, в документе подчеркивается, что инклюзивное образование является фундаментальной стратегией для развития систем образования стран мира [16].

Пути реализации инклюзии были определены Генеральной Ассамблеей ООН в *Конвенции о правах инвалидов* от 13.12.2006 г. В ней указывается, что возможности людей ограничиваются обществом, а не присущими людям теми или иными психофизическими недостатками. Статья 24 Конвенции гласит: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [14]. Конвенция утверждает право

всех детей на *инклюзивное образование* — включение их в общую систему образования с получением необходимой индивидуальной поддержки и обеспечением соответствующими приспособлениями.

По состоянию на апрель 2017 г., 173 государства участвуют в Конвенции, 92 государства — в Факультативном протоколе, который был принят и вступил в силу одновременно с Конвенцией. В Республике Беларусь принят закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (№ 424-З от 18.10.2016).

Кроме того, основные принципы обеспечения доступа к образованию для всех излагаются в разработанных под эгидой ЮНЕСКО в 2009 г. «Руководящих принципах политики в области инклюзивного образования». Этот документ содержит конкретные рекомендации политическим деятелям и руководству соответствующих ведомств по формированию политики и практическим мерам по поддержке инклюзивного образования [6].

Необходимость движения в направлении инклюзии осознается всеми странами, в том числе постсоветского пространства. Совместно с другими странами — членами ЕврАзЭС 27.06.2012 г. в г. Бишкеке (Республика Кыргызстан) состоялось XXI заседание Совета по образованию при Интеграционном Комитете Евразийского экономического сообщества. На заседании был одобрен *Перечень индикаторов по инклюзивному образованию для детей с особыми образовательными потребностями* и принято решение о разработке проекта Соглашения о сотрудничестве государств — членов Евразийского экономического сообщества в области инклюзивного образования. Республика Беларусь участвовала в разработке индикаторов инклюзивного образования (Например: коэффициент охвата образованием детей с ОПФР, доля обучающихся на всех уровнях образования, соотношение специальных и обычных педагогов в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, соотношение расходов на образование в расчете на одного учащегося с ОПФР к ВВП на душу населения, количество учебников и научно-методической литературы и др.) [17].

На 45-м пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств — участников СНГ был принят *Модельный закон «Об инклюзивном образовании»* (постановление № 45-5 от 25.11.2016 г.), который

рекомендован для использования в национальных законодательствах государств — участников Межпарламентской Ассамблеи СНГ и направлен в Совет по сотрудничеству в области образования государств — участников СНГ [18].

В результате комплекса мероприятий в 2016–2017 гг. разработан проект Рекомендаций в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах — участниках СНГ и его эффективных образовательных практик, который будет представлен на заседании Совета по сотрудничеству государств — участников СНГ в области образования.

Направления реализации инклюзивного образования, основные индикаторы инклюзивного образования. Процесс перехода к инклюзивной школе — это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы. При этом актуальным становится создание системы критериев для анализа и оценки происходящих инклюзивных процессов.

Индекс инклюзии — это система внутреннего мониторинга, которая позволяет учебному заведению регулярно осуществлять самоконтроль относительно уровня эффективности внедрения инклюзивного образования и разрабатывать планы развития на основе анализа результатов оценки. *Индекс инклюзии* отражает различные показатели, которые определяются на местном уровне с учетом конкретного контекста. Данные показатели *инклюзивности образования могут быть как количественные (индикаторы ЕврАзЭС), так и качественные.*

Английские авторы Тони Бут и Мэл Эйнскоу предлагают три направления (критерия) реализации инклюзии в учреждении: *доступность образования, создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной практики* [19]. Разработанные зарубежными авторами критерии можно адаптировать к условиям Республики Беларусь и представить рядом показателей (индикаторов) [20].

1. Доступность образования:

- 1.1. близость расположения образовательного учреждения к месту жительства ребенка с ОПФР (ребенок с ОПФР имеет возмож-

ность обучаться и воспитываться в учреждении образования, расположенном в непосредственной близости от дома);

1.2. доступность здания, помещений (организация и создание в учреждении образования пространственных ресурсов, обладающих необходимым стимулирующим и поддерживающим потенциалом, безбарьерной среды);

1.3. доступность образовательной среды (индивидуальный подбор образовательной среды, форм, методов и приемов обучения, использование в процессе обучения детей с ОПФР адаптивных технологий, технических средств обучения, средств специального назначения и т. д.);

1.4. наличие в штате сотрудников образовательного учреждения ассистентов педагогов для оказания помощи в организации учебно-воспитательного процесса для детей с выраженными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, незрячих, с расстройствами аутистического спектра и др.;

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

2. *Создание инклюзивной культуры:*

2.1. готовность и способность сотрудников образовательного учреждения к работе с детьми с ОПФР: толерантное отношение к детям с ОПФР; принятие принципов и ценностей инклюзивного образования; владение практическими компетенциями, необходимыми для успешной реализации инклюзивного образования (умения осуществлять индивидуальный подбор форм и методов обучения, адаптировать учебный материал, организовывать совместное обучение и др.); сотрудничество и кооперация (командное взаимодействие участников инклюзивного образования); организация системы оказания консультативной помощи специалистам учреждения образования и, прежде всего, не имеющим специального образования; систематическое повышение квалификации специалистов инклюзивного образования;

2.2. готовность и способность учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования: формирование у нормально развивающихся учащихся толерантного отношения к детям с ОПФР, развитие эмпатии, идентификации обычных учащихся себя со сверстниками с особенностями развития; гармонизация взаимоотношений в детском коллективе, включение детей с особенностями психофизического развития в коллектив, обучение учащихся конструктивным приемам взаимодействия;

2.3. организация взаимодействия с родителями: информированность родителей об особенностях инклюзивного образования, принятие ими инклюзивных ценностей; сотрудничество семьи и образовательного учреждения (обеспечение активного участия родителей ребенка с ОПФР в учебно-воспитательном процессе); взаимодействие семей – участников инклюзивного процесса (организация совместной деятельности, активное участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях семей детей с ОПФР и семей нормально развивающихся детей).

3. *Развитие инклюзивной практики:*

3.1. степень включенности учащихся с ОПФР в учебный процесс во время урока (создание учителем условий для активного участия ребенка с особенностями психофизического развития в учебной деятельности во время урока с учетом его возможностей и уровня развития);

3.2. взаимодействие учащихся в ходе учебной деятельности (организация педагогом атмосферы сотрудничества на уроке, свободное обращение за помощью к одноклассникам учащихся с ОПФР, предложение помощи со стороны нормально развивающихся учащихся);

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

3.4. стимулирование и поощрение педагогами дружеских отношений с учащимися с особенностями психофизического развития;

- 3.5. демонстрация коллективных и индивидуальных достижений учащихся;
- 3.6. степень участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях (создание в учреждении образования условий для активного участия детей с особенностями психофизического развития во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учетом их особенностей и возможностей).

Различия интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования. Сопоставив существующую систему интегрированного обучения и воспитания и основные подходы к определению инклюзивного образования, А. М. Змушко выделяет следующие основные отличия, представленные в таблице 1 [21, с. 23]:

Таблица 1 — Отличия интеграции и инклюзии

Интегрированное обучение и воспитание	Инклюзивное образование
Образовательная среда не всегда учитывает потребности каждого обучающегося	Образовательная среда создана с учетом потребностей каждого обучающегося
Ребенок приспосабливается к условиям обучения	Учреждение приспосабливается к ребенку
Ребенок с особенностями часть учебных занятий проводит вне основного класса (группы)	Ребенок с особенностями вместе с классом (группой) на всех занятиях
Учащийся с ОПФР обучается по отдельным учебным программам	Учебная программа общая, но на ее основе при необходимости составляется индивидуальная учебная программа
Педагоги не всегда профессионально подготовлены к работе с детьми с ОПФР	Педагоги готовы к работе с детьми с особенностями
Отношение: я терплю рядом с собой другого	Толерантное отношение: я принимаю другого

Анализ Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь позволяет выделить следующие принципиально значимые характеристики инклюзивного образования, отличающие его от интегрированного обучения и воспитания:

- инклюзивное образование реализует образовательные программы основного и дополнительного образования (интегрированное обучение и воспитание — специального образования);
- инклюзивное образование осуществляется на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования (интегрированное обучение и воспитание только на двух уровнях основного образования — дошкольного образования и общего среднего образования) [7].

Актуальные направления развития общего и специального образования в Республике Беларусь. Переход к инклюзивному образованию как приоритетное направление в развитии общего и специального образования в Республике Беларусь закреплён в Программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012—2016 гг. и реализуется в подпрограмме «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016—2020 гг.

По данным отчета о работе отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь, в 2016 г. по состоянию на 15.09.16 г. республиканский банк данных включает сведения о 149 919 детях с ОПФР (в том числе дети-инвалиды — 11 288 человек) [22].

В условиях интегрированного обучения и воспитания в 2016/17 учебном году получали образование 68,6 % детей с ОПФР. Они обучались в 1335 специальных группах и 979 группах интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования; в 198 специальных классах и 4851 классе интегрированного обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования. Более 30 % детей с ОПФР продолжили обучаться в 45 специальных дошкольных учреждениях, 27 вспомогательных школах (вспомогательных школах-интернатах), 25 специальных общеобразовательных школах (специальных общеобразовательных школах-интернатах).

В течение последних лет идет активное создание безбарьерной среды в учреждениях образования регионов. По оперативной информации к началу 2016/17 учебного года в республике насчитывалось 256 учреждений дошкольного, общего среднего, специального и дополнительного образования с безбарьерной средой. Доля учреждений образования с безбарьерной средой составляет 3,3 % от общего

количества учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования [22].

Современная система образования в нашей стране направлена на возможно более полное включение всех детей в единую образовательную среду и создание специальных условий для обучающихся с ОПФР в учреждениях основного образования. Для этого все вновь строящиеся учреждения общего среднего образования изначально оснащаются безбарьерной средой [22].

В нашей стране утвержден *План мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь*, который начал осуществляться уже в 2016 г. [23]. В том числе внесены предложения с учетом современных образовательных тенденций в проект новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании; включены мероприятия по развитию инклюзивного образования в подпрограмму «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика», которые направлены на развитие сети учреждений образования, реализующих инклюзивное образование, ресурсных центров в учреждениях общего среднего образования, а также на развитие адаптивной образовательной среды для лиц с ОПФР в учреждениях образования и процессов охвата обучающихся инклюзивными формами образования; реализуется республиканский экспериментальный проект «Апробация модели инклюзивного образования в учреждении образования», экспериментальными площадками которого являются восемь учреждений общего среднего образования и шесть центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, представляющих разные регионы республики. В 2016/17 учебном году функционировали 20 классов инклюзивного образования.

С целью обеспечения единого подхода в учреждениях дошкольного и общего среднего образования к организации интегрированного обучения и воспитания, повышения качества образовательного процесса детей с ОПФР разработаны *Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания* [24].

При этом основными проблемами реализации интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования в Республике Беларусь остаются недостаточная разработанность практической реализации идей инклюзивного образования, проблема готовности к совместному обучению всех участников образовательного пространства, необходимость создания адаптивной образовательной среды в учреждении, формирование толерантного отношения к детям с ОПФР в обществе.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Оцените наличие условий успешной реализации идей интегрированного обучения и воспитания на различных уровнях современного белорусского общества.
2. Сравните различные определения инклюзивного образования. Какое, на Ваш взгляд, является наиболее полным и точным?
3. Оцените основные подходы к обучению и воспитанию детей с ОПФР с позиций медицинской и социальной моделей понимания инвалидности. Сформулируйте основные отличия, заполните таблицу:

	Медицинская модель понимания инвалидности	Социальная модель понимания инвалидности
Определение инвалидности		
Основные термины		
Что находится в центре внимания?		
Направления деятельности		
Социальная оценка ребенка с ОПФР		
В чем причина «неуспешности» ребенка с ОПФР		
Как осуществляется обучение?		
Обеспечение доступности		
Реакция социального окружения		
Социальные отношения		

- Ознакомьтесь со ст. 24 «Образование» Конвенции ООН о правах инвалидов. Составьте логическую схему к одному из ее разделов.
- Заполните таблицу «Преимущества и риски интегрированного обучения и воспитания» для разных субъектов образовательного процесса.

Участники	Преимущества	Риски
Дети с ОПФР		
Дети без ОПФР		
Родители детей с ОПФР		
Родители детей без ОПФР		
Педагоги обычные		
Учителя-дефектологи		



ЛИТЕРАТУРА

- Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 369 с.
- Нирье, Б. Принцип нормализации и службы по уходу за людьми с интеллектуальными нарушениями / Б. Нирье // Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями / под ред. К. Грюневальд. – СПб. : Питер, 2003. – С. 61–92.
- Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=38716p0=hk1100243>. – Дата доступа: 10.05.2017.
- Специальная педагогика : учеб. пособие / Л. И. Аксенова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
- Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж. ; под ред. Т. В. Марченко, В. В. Митрофаненко, В. С. Ткаченко; пер. с англ. Ю. В. Мельник. – Ставрополь : ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.
- Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf> – Дата доступа: 09.09.2017.

7. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: asabliva.by/sm.aspx?guid=91763. – Дата доступа: 10.04.2016.
8. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. – М. : Первое сентября, 2013. – 33 с.
9. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФА-М, 2017. – 335 с.
10. Семаго, М. М. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике / М. М. Семаго // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2010. – № 4 (14). – С. 81-92.
11. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.
12. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. – 136 с.
13. Инклюзивное образование : пособие для тренера : модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М. В. Былино [и др.]. – Минск : Услуга, 2015. – 248 с.
14. Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability/. – Дата доступа: 08.09.2016.
15. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf. – Дата доступа: 09.09.2017.
16. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств [Электронный ресурс] // ЮНЕСКО. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf>. – Дата доступа: 09.09.2017.
17. Перечень индикаторов по инклюзивному образованию для детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.evrazes.com/mezhgossovet/measure/112>. – Дата доступа: 09.09.2017.
18. Модельный закон «Об инклюзивном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-cis.info/page.php?id=25681>. – Дата доступа: 09.09.2017.

19. Бут, Т. Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. Аникеев. – М. : РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
20. Светлакова, О. Ю. Индекс инклюзии как система оценки качества инклюзивного образования для детей с особенностями психофизического развития / О. Ю. Светлакова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імени Івана Огізняка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Випуск ХХ в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна: – Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2012. – С. 217 – 225.
21. Змушко, А. М. От интегрированного обучения – к инклюзивному образованию: ключевые проблемы и задачи / А. М. Змушко // Народная асвета. – 2013. – № 1. – С. 18-23.
22. Отчет о работе в 2016 году отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь. – 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=1451>. – Дата доступа : 31.08.2017.
23. План мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105643. – Дата доступа: 10.09.2017.
24. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=107053. – Дата доступа: 10.09.2017.

2.1 Современные интегративные тенденции в России и других государствах СНГ

В Российской Федерации первые образовательные учреждения с совместным обучением появились на рубеже 1980–1990 гг. Они работали опытным путем, практически отсутствовала нормативно-правовая база, крайне низок был и уровень доступности образовательной среды. В 1990 г. в Москве по инициативе специалистов и группы родителей открылась школа «Ковчег» (ГБОУ Школа № 1321). Она принимала и продолжает принимать детей с любыми ограничениями здоровья: физическими, эмоциональными, интеллектуальными. При этом ее двери открыты и для обычных детей. В 2016 г. школа стала лауреатом II степени Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа России» [1].

В 1997 г. в Москве создана региональная общественная организация людей с инвалидностью «Перспектива», целью которой стало полное включение людей с ограниченными возможностями (в Российской Федерации принят термин ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), в Республике Беларусь аналогичный термин — особенности психофизического развития (ОПФР. — *Прим. автора*) во все сферы общественной жизни, в том числе образование. Сначала деятельность организации сводилась к проведению просветительских мероприятий и подготовке педагогов нового типа. В 2005 г. «Перспектива» вышла на новый уровень: приступила к реализации проекта по развитию инклюзивных школ в Российской Федерации (при поддержке Евросоюза, Детского фонда ООН и Агентства США по международному развитию) [2].

В 2008 г. Россия подписала, а в 2012 г. ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». С 2011 г. действует программа «Доступная среда», цель которой — интеграция инвалидов в общество,

создание системы комплексной реабилитации. В 2009 г. был создан Институт проблем инклюзивного образования при Московском городском психолого-педагогическом университете. В 2010 г. Концепция инклюзивного образования нашла отражение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»; в 2012 г. — в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. и, наконец, в новом законе «Об образовании» [3].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ включает следующие определения [4]:

- ✦ обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий;
- ✦ индивидуальный учебный план — учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;
- ✦ инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;
- ✦ адаптированная образовательная программа — образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Сегодня в России инклюзивное образование реализуется относительно детей с ОВЗ. Такое рассмотрение идеи инклюзии определенным образом сужает принятое во всем мире определение и саму концепцию инклюзивного образования. Существует ряд противоречий между специальным и общим образованием, происходит планомерное сокращение числа коррекционных школ.

Российские авторы (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н. Д. Шматко) выделяют несколько моделей совместного обучения, позволя-

ющих осуществлять включение детей с ОВЗ с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая возможный для него «объем» интеграции, то есть одну из моделей: постоянная полная, постоянная неполная, постоянная частичная, временная частичная и эпизодическая [5].

Постоянная полная интеграция предполагает обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися детьми в общих дошкольных группах и классах. Данная модель может быть эффективна для тех детей, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует или приближается к возрастной норме и кто психологически готов к совместному со здоровыми сверстниками обучению.

Постоянная неполная интеграция рекомендуется для тех детей, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в систематической и значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени. Смыслом такой интеграции является максимальное использование всего потенциала уже имеющихся у ребенка и довольно значительных возможностей общения, взаимодействия и обучения с нормально развивающимися детьми.

Постоянная частичная интеграция может быть полезна тем, кто способен наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени. Такая модель интеграции направлена на расширение общения и взаимодействия детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. Данная модель интеграции может быть реализована в дошкольных учреждениях комбинированного вида, имеющих как группы для нормально развивающихся детей, так и специальные группы, а также в массовых школах, где открыты специальные классы.

При *временной частичной интеграции* дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в специальных группах (классах) регулярно, не реже 2-х раз в месяц, объединяются с нормально развивающимися сверстниками для проведения совместных воспита-

тельных мероприятий. Тем самым создаются условия для приобретения опыта общения с нормально развивающимися детьми, происходит подготовка к переходу на следующую форму интегрированного обучения.

Следующая модель интеграции *эпизодическая*, ориентирована на специальные дошкольные и школьные учреждения, которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников. Целью эпизодической интеграции является целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями развития со сверстниками, преодоление тех объективных ограничений в социальном общении, которые создаются в условиях специальных (коррекционных) учреждений, где обучаются только дети с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из основных условий успешной реализации инклюзивных процессов является ранняя помощь ребенку с особенностями в развитии. При условии получения своевременной ранней помощи в необходимом объеме до 60 % детей группы риска могут получить значительную компенсацию нарушений и оказаться подготовленными к инклюзивному образованию. Теоретическое и практическое изучение вопросов оказания ранней комплексной помощи детям с ОВЗ осуществляется Л. И. Аксеновой, Е. М. Мастюковой, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенковой, Е. А. Стребелевой, Н. Д. Шматко и др. [3]. Предоставление ребенку комплексной медико-психолого-педагогической помощи в возрасте до трех лет позволяет предупредить возникновение и развитие вторичных нарушений, смягчает ограничения жизнедеятельности, а впоследствии и трудоспособности.

В последние годы в Российской Федерации обучение и воспитание всех детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Так, с 1 января 2014 г. был введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) [6].

С 1 сентября 2016 г. начали действовать Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [7; 8].

Стандарты используются при получении образования в специальных коррекционных образовательных организациях, специальных (коррекционных) классах (группах) в общеобразовательных организациях, в условиях совместного обучения с другими обучающимися в общеобразовательных организациях, при получении образования в форме семейного образования, а также при обучении на дому или в медицинских организациях.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования предусмотрена программа коррекционной работы, которая должна быть направлена на обеспечение недостатков в физическом и психическом развитии и оказание детям помощи в освоении основной образовательной программы. Содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Определены также специальные условия для получения образования детьми с ОВЗ; механизмы адаптации Программы для указанных детей; регламентация использования специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов; порядок проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий; осуществление квалифицированной коррекции нарушений развития. В стандарте указано, что коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ОВЗ, осваивающих Программу в группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными воз-

возможностями здоровья включает общие требования к структуре, условиям реализации и результатам усвоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), а также требования для различных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Определены сроки освоения АООП начального общего образования: от четырех до шести лет дифференцированно с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) также содержит общие требования к структуре, условиям реализации и результатам усвоения адаптированной основной общеобразовательной программы. Предусмотрено два варианта реализации программы: для обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой интеллектуальной недостаточностью, а также для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями. Сроки освоения программы определяются дифференцированно, исходя из особых образовательных потребностей указанных групп обучающихся.

Определение варианта АООП для обучающегося с ОВЗ осуществляется на основе рекомендаций ПМПК, сформулированных на основе его комплексного психолого-медико-педагогического обследования, а в случае наличия инвалидности — с учетом Индивидуальной программы реабилитации и мнения родителей (законных представителей). В процессе освоения АООП возможны переходы с одного варианта на другой с учетом мнения родителей.

Образовательный стандарт разработан для начального образования, ведется работа по созданию специальных требований в стандарты для обучающихся в среднем и старшем звене.

Большое внимание уделяется подготовке специалистов к работе в условиях инклюзивного образования. Разработаны профессиональные стандарты педагога-психолога, помощника (ассистента), уточняется профессиональный стандарт тьютора. Идет создание образовательных программ, уточняются вопросы финансирования инклюзивного образования.

Инклюзивное образование в Казахстане. Развитие инклюзивного образования в республике нашло отражение в «Государственной программе развития образования», в «Национальном плане действий по развитию инклюзивного образования» в рамках выполнения «Конвенции о правах инвалидов» [9]. Согласно Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг. планируется к 2020 г. увеличить до 70 % долю школ, создавших условия для инклюзивного образования от их общего количества. В целом можно выделить основные направления в планах мероприятий по реализации Государственной программы: увеличение доли школ, создавших условия для инклюзивного образования; увеличение доли детей, охваченных инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВР – термин, аналогичный термину ОПФР в Республике Беларусь. – *Прим. автора*); совершенствование системы инклюзивного образования в школе и повышение качества образовательных услуг.

Во всех регионах идет создание кабинетов коррекции и инклюзивного образования для оказания коррекционно-педагогической поддержки детям с раннего возраста. К 2020 г. планируется: в 3030-ти школах создать условия для равного доступа к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями (наличие в школах педагогов-дефектологов, психолого-педагогического сопровождения детей, специальные индивидуальные технические и компенсаторные средства); увеличить долю школ, создавших условия для инклюзивного образования, от общего количества школ на 70 %; доля школ, создавших «безбарьерный доступ» для детей-инвалидов, составит 20 % от общего количества школ; доля детей, охваченных инклюзивным образованием, достигнет 50 % от общего количества детей с ОВР.

Концепция инклюзивного образования Республики Казахстан предусматривает использование различных моделей и форм интеграции в зависимости от вида и возможностей образовательной организации. Это позволяет наиболее полно реализовать преимущество совместного обучения детей различных категорий. Как и в Российской Федерации, различают несколько форм и видов интегрированного обучения: полная интеграция, постоянная неполная интеграция,

частичная и временная. При этом в образовательном учреждении обеспечивается психолого-педагогическое сопровождение ребенка. Успешность инклюзивного образования обеспечивается готовностью не только самой школы к осуществлению этого процесса, но и социально-психологической готовностью всех субъектов образовательного пространства [9].

В Украине инклюзивное образование активно развивается в течение последних десятилетий. Этот процесс условно разделяется на несколько периодов: стихийный, или переходный (1991–2003 гг.), интеграционный (2003–2010 гг.), период «включения», или инклюзии (с 2010 г.).

Основными стратегическими ориентирами современной государственной образовательной политики признана диагностика и анализ проблем образования детей и молодежи с особыми потребностями; формирование законодательной базы урегулирования права на образование лиц с особыми потребностями; популяризация идей инклюзивного образования, стимулирование и активизация общественных инициатив; внедрение проектов и программ развития инклюзивного образования и предоставления им поддержки на местах; подготовка педагогических кадров к деятельности в условиях инклюзивной образовательной модели; модернизация системы управления образованием [10].

В рамках действующего законодательства инклюзивное образование понимается как система образовательных услуг, которая основывается на принципе реализации основного права детей на образование и права учиться по месту жительства, что предусматривает учебу ребенка с особыми образовательными потребностями, в частности ребенка с особенностями психофизического развития, в условиях общеобразовательного заведения [11].

Основным документом, который регламентирует процесс внедрения инклюзивной образовательной модели в Украине, является Концепция развития инклюзивного образования в Украине (2010 г.), которая определяет целью внедрения новой образовательной модели формирование новой философии общества, направленной на позитивное отношение к детям и лицам с нарушениями развития и инвалидностью; создание условий для реализации государственной политики в части обеспечения конституционных прав и государственных

гарантий детям с особыми образовательными потребностями в сфере образования; усовершенствование системы образования и социальной реабилитации детей с нарушениями развития, в том числе с инвалидностью, путем внедрения инновационных технологий, в частности, инклюзивного обучения, с использованием адаптированного международного опыта [11].

Основным условием реализации концепции признано комплексное решение вопросов, связанных с кадровым, учебно-методическим, нормативно правовым и организационным обеспечением инклюзивного образования.

В дошкольных и школьных образовательных учреждениях осуществляется как интегрированное (специальные классы для детей с отклонениями в развитии с оказанием психолого-медико-педагогической помощи), так и инклюзивное обучение детей с психофизическими нарушениями (обучение детей с психофизическими нарушениями в одном классе учителем и помощником — ассистентом, владеющим дефектологическими знаниями и коррекционными технологиями). В классах инклюзивного обучения в будущем предполагается уменьшить количество учащихся.

«Благотворительный Фонд Порошенко» совместно с Министерством образования и науки Украины проводят масштабную социально-образовательную программу «Инклюзивное образование — уровень сознательности нации». Обучающие тренинги для педагогов и психологов прошли в четырех областях (Запорожской, Днепропетровской, Житомирской, Хмельницкой). К июлю 2019 г. проект должен охватить все регионы Украины [12].

2.2 Современные интегративные тенденции в государствах Европы и США

Разработка и внедрение проектов по инклюзивному образованию за рубежом начинается с 70-х гг. XX в. Несмотря на сравнительно недавнюю практику в реализации подобных проектов, опыт в данной области накоплен достаточно большой. Это касается разработок

в области учебно-методического комплекса, законодательной базы, а также экономической и технологической обеспеченности.

Включение людей с особенностями в развитии и инвалидностью в социум осуществлялось по четырем основным направлениям [13]:

1. Расширение доступа к образованию. Данная политика на начальных этапах развития инклюзивных процессов. Ее главной целью является расширение образовательных возможностей для людей с инвалидностью, этнических меньшинств, а также людей из неблагополучных слоев общества. Данная политика реализуется путем различных соглашений и финансового стимулирования учебных заведений, принимающих участие в подобных проектах.
2. Включение (мейнстриминг). В данном контексте рассматривается непосредственное взаимодействие инвалидов и обычных людей преимущественно в рамках досуговой деятельности.
3. Интеграция предполагает непосредственное включение всех детей в образовательный процесс с учетом их личностных, физических и психологических особенностей.
4. Инклюзия является таким видом образовательной деятельности, когда люди с различными ограничениями и потребностями могут обучаться наравне с людьми, не имеющими никаких отклонений. Таким образом, инклюзивное образование исключает любую дискриминацию и делает процесс обучения доступным для всех. Достигается это путем модернизации школ, в первую очередь перепланировки учебных классов, а также разработки индивидуальной образовательной программы.

Во Франции Закон об образовании 1989 г. закрепил права на получение образования всех детей и подростков, проживающих на территории страны, независимо от социального происхождения, культурного уровня и национальной принадлежности. В этом же законе были также подтверждены интегративные тенденции в специальном образовании.

При некоторых школах для детей, имеющих отклонения в развитии (чаще — интеллектуальные нарушения), создаются классы усовершенствования (или специальные классы). Решение о зачислении ребенка в такой класс принимает специальная комиссия, при

обязательном согласии родителей (в письменном виде). Для нормально развивающихся детей, которым свойственны различные проблемы поведения или трудности общения, а также для детей с временными задержками развития организуются классы адаптации. Пребывание ребенка в таких классах бывает временным, а в классах усовершенствования — постоянным.

В рамках общеобразовательной школы, помимо указанных классов, предусмотрены и другие варианты получения образования для детей с различными нарушениями [14]:

1. Ребенок может учиться в обычном классе, по общей программе, но во время пребывания в школе и вне ее получать дополнительную помощь (лечебные процедуры, педагогическую и психологическую помощь и поддержку и т. д.). Например, дети с двигательными расстройствами могут посещать обычный класс и одновременно – адаптационный центр, открытый при школе или находящийся поблизости.
2. Обучение построено таким образом, что школьник может сочетать обычную и дополнительную программы (в условиях школы или вне ее). Например, ребенок с выраженными, прогрессирующими нарушениями зрения, посещая общеобразовательную школу, работает по общей учебной программе и одновременно осваивает шрифт Брайля.
3. Обучение школьника в специальном классе по специальной программе может сочетаться с совместным со сверстниками изучением некоторых предметов общеобразовательной программы.
4. Обучение проходит в специальном классе и по специальной программе, но ребенок участвует в общешкольных и досуговых мероприятиях (спортивных праздниках, экскурсиях) и разделяет со сверстниками многие режимные моменты (завтрак, обед).

Важно подчеркнуть, что изменения содержания учебных программ обучения допускается только для учащихся со сниженным интеллектом. Школьники с иными нарушениями, как правило, обучаются по программе общеобразовательной школы, с привлечением адаптивных стратегий, методов и приемов.

В Италии количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышает 90 %. По мнению ряда исследователей, Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования для остального мира. Ранний период итальянцы называют «дикий интеграцией». Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу то, что происходило там с самого начала, было ближе к включению, потому что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности [15].

В 1971 г. появился первый «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» № 118. Он постановляет что «образование учащихся в ситуации инвалидности должно происходить в обычных классах государственной школы, за исключением случаев, в которых ученики страдают от серьезных недостатков, умственных или физических недостатков такой тяжести, что возможность обучения или включения в нормальные классы сильно осложнена» [13]. В 1977 г. были внесены изменения в «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» (№ 517) с целью направленности действий образования на «продвижение полного формирования личности учащихся» и в части установления определенных нормативов [16]:

- максимальное количество детей в классе совместного обучения – 20;
- максимальное количество детей с особенностями развития в классе – 2;
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями включены в занятия в классе;
- классы, занимающиеся по специальным программам, упраздняются;
- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;
- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями 1:4, но в действительности по-

лучилось примерно 1:2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов. Согласно этому Закону, все дети должны без ограничений приниматься в общие школы и им должны быть созданы все условия для получения качественного образования. Новый Закон № 104 «О праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах», принятый в 1992 г., поставил во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам [15].

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты.

В Италии, как и в США, большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала. Однако существуют и проблемы с включением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу. Учащихся с особенностями в развитии, посещающих школу, можно разделить на три основные группы [16]:

а) учащиеся, занимающиеся по обычной программе и получающие обычные дипломы по окончании обучения, однако нуждающиеся в специальной поддержке для того, чтобы пройти учебную программу вместе со своими одноклассниками (например, учащиеся с полной или частичной утратой слуха или зрения, или с нарушениями опорно-двигательного аппарата). В этом случае учащимся предоставляется специальное оборудование и/или дополнительные пособия, помогающие им в процессе обучения, на уроках и выполнении тестовых заданий; по объективным причинам этим учащимся обычно отводится больше времени на выполнение различных заданий;

б) учащиеся, занимающиеся по скорректированным и/или упрощенным программам. По итогам выпускного экзамена этим учащимся выдается документ, который несколько отличается от дипломов, выдаваемых остальным учащимся, но эквивалентный им;

в) учащиеся с различными физическими нарушениями и/или с психическими нарушениями, не позволяющими им заниматься по обычной программе. По окончании обучения в школе они получают справку о посещении, в которой детально описывается их опыт работы, умения и навыки.

Всем учащимся с особыми потребностями предоставляется гибкое расписание занятий с возможностью покидать классную комнату и заниматься на индивидуальной основе.

В Австрии в 1984 г. по настоянию родителей, в качестве эксперимента был открыт первый интегрированный класс в начальной школе. На законодательном уровне интеграция в начальной школе была закреплена в 1993 г. Обучение детей с особыми образовательными потребностями может осуществляться в специальной школе, в интегрированной форме в специальной школе или в интегрированной форме в обычной школе [17].

Принятый в 2012 г. Национальный план действий по инвалидности 2012–2020 гг. предусматривает развитие системы школьного инклюзивного образования, основанной на практике и научных исследованиях. Планируется повысить интеграционные и инклюзивные квоты в австрийских школах за счет сокращения специальных школ [17].

В 2015 г. центры специальной педагогики были реорганизованы и переименованы в центры инклюзивной и специальной педагогики. Их деятельность направлена как на качественное улучшение инклюзивного образования, так и на количественное увеличение возможностей для инклюзии учащихся в общеобразовательных школах.

Большое внимание уделяется подготовке педагогов для работы в условиях инклюзии: в ходе получения степени бакалавра будущие педагоги приобретают все необходимые знания по преподаванию в инклюзивном классе.

В США обучение детей-инвалидов опирается на принципы, введенные Законом «О защите инвалидов» [13], который объявил обучение инвалидов обязательством государства и рекомендовал его осуществление, насколько это возможно, с учетом конкретных заболеваний, в обычных классах.

Современная политика США, проводимая в области специального образования, заключается в слиянии массового и специального образования, действует Акт об образовании лиц с нарушениями (1990 г.), гарантирующий бесплатное, соответствующее нуждам ребенка обучение в системе общественного образования. Родители имеют право требовать от школ заключения об учебных возможностях ребенка, в котором дается обоснование наличия или отсутствия нарушений в развитии у ребенка. На школу возлагается обязанность выявлять детей с ограниченными возможностями. Закон дает право на получение не только специального образования, но и получение дополнительных услуг (транспорт, логопедические занятия, помощь психолога, аудиологическое обследование и пр.) [18].

Инклюзию можно определить как «принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению». Инклюзивные школы приспособляются ко всем детям, вне зависимости от их психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей. Инклюзивное образование является приоритетным в США, однако не отказываются и от специальных школ, но помещение туда ребенка осуществляется лишь в крайних случаях.

В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение еще на этапе планирования своей деятельности, образовательных программ учитывает ожидаемые возможные потребности всех учеников с их индивидуальными потребностями, разрабатывая так называемый Индивидуальный план образования (ИПО). Его разработка осуществляется по следующим критериям: *реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность*. Форма обучения ребенка с ОПФР зависит от его потребностей и меры ограничений. Он может обучаться: в обычном классе и получать необходимую помощь; в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения; часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня — в специальном; в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу; по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов [13].

В рамках инклюзивных процессов с 80-х гг. XX в. в США начался процесс постройки новых зданий и перестройки старых с учетом потребностей различных категорий людей с инвалидностью. Для этих целей правительством выделяются дополнительные финансовые средства и в то же время применяются жесткие санкции за нарушение принятых стандартов.

В целом можно отметить, что, по мнению большинства зарубежных специалистов, на современном этапе основными проблемами успешного внедрения инклюзии являются проблемы профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию; проблемы организации учебного процесса в инклюзивном классе; проблемы взаимодействия детей с особыми потребностями со здоровыми сверстниками в инклюзивных классах.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Сравните основные понятия, касающиеся интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования, обозначенные в Республике Беларусь в Кодексе об образовании и Концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР, в Российской Федерации — в Законе об образовании. Сформулируйте основные черты сходства.
2. Изучите подробнее современные интегративные тенденции в одной из стран мира, подготовьте сообщение (на выбор студента).



ЛИТЕРАТУРА

1. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1321 «Ковчег»» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://sch1321uv.mskobr.ru/>. — Дата доступа: 24.09.2017.
2. Региональная общественная организация людей с инвалидностью «Перспектива» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://perspektiva-inva.ru/about/>. — Дата доступа: 24.09.2017.
3. Педагогика инклюзивного образования учебник / Т. Г. Богданова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : ИНФА-М, 2017. — 335 с.

4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. Закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2013. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Дата доступа: 24.09.2017.
5. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2013. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5ce7251c500a26cd/. – Дата доступа: 24.09.2017.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2014. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/. – Дата доступа: 24.09.2017.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2014. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/. – Дата доступа: 24.09.2017.
9. Сардарова, Ж. И. Инклюзивное и интегрированное обучение в Республике Казахстан / Ж. И. Сардарова, Н. С. Жумашева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 113–116.
10. Листопад, Е. В. Развития инклюзивного образования в Украине / Е. В. Листопад // Вектор науки ТТУ. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 2 – С. 171–174.
11. Концепция развития инклюзивного образования [Электронный ресурс] : Приказ МОН Украины №912 от 01.10.2010. – Режим доступа: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=287. – Дата доступа: 24.09.2017.
12. В Нацсовете реформ поддержали Новую украинскую школу и развитие инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://interfax.com.ua/news/general/413153.html>. – Дата доступа: 24.09.2017.

13. Курмышева, Л. К. Инклюзивное образование: зарубежный опыт [Электронный ресурс] / Л. К. Курмышева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 221-224.
14. Мировая практика инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inclusion.kz/ru/whatistheinclusion/worldwideexperience/>. – Дата доступа: 24.09.2017.
15. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. – М. : Первое сентября, 2013. – 33 с.
16. Волосовец, Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 200 с.
17. Инклюзивное образование в школах Чехии, Словакии, Австрии и Беларуси : практический опыт / сост. П. Данек. – Прага : АМО, 2016. – 130 с.
18. Ардзинба, В. А. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] / В. А. Ардзинба // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2010. – № 5. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml. – Дата доступа: 24.09.2017.

3.1 Современная нормативная правовая база интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь

Основой нормативного правового обеспечения интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь является Кодекс Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс об образовании) [1].

В рамках общих требований к организации образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования Кодекс об образовании определяет:

- формы интегрированного обучения и воспитания при реализации образовательных программ: специального образования на уровне дошкольного образования, специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью (специальные группы, группы интегрированного обучения и воспитания); специального образования на уровне общего среднего образования, специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью (специальные классы, классы интегрированного обучения и воспитания) [1, ст. 268, п. 9];
- наполняемость специальных групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания [1, ст. 268, п. 10–14].

В соответствии с Кодексом об образовании «Порядок создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них определяется Министерством образования Республики Беларусь» [ст. 268, п. 15]. На этом основании Министерством образования Республики

Беларусь утверждена Инструкция о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них [4].

Инструкция состоит из трех глав. Глава 1 «Общие положения» определяет: требование соответствия организации образовательного процесса Кодексу об образовании и иным актам законодательства Республики Беларусь; задачи деятельности указанных групп и классов; общие вопросы открытия и комплектования специальных групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания; необходимость осуществления обучающимся социально-педагогической поддержки и оказания психологической помощи, а также оказания методической помощи и поддержки работникам учреждения образования (иной организации, индивидуальным предпринимателям) со стороны специалистов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР).

Глава 2 «Организация образовательного процесса в специальных группах, группах интегрированного обучения и воспитания» определяет: специфику состава обучающихся – воспитанники с особенностями психофизического развития (специальные группы) или воспитанники с особенностями психофизического развития и воспитанники, не относящиеся к таковым (группы интегрированного обучения и воспитания); реализующиеся образовательные программы; требование разработки учебного плана группы интегрированного обучения и воспитания.

В главе 3 «Организация образовательного процесса в специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания» помимо аналогичных вопросов определяются также особенности организации образовательного процесса с учетом состава и количества учащихся с особенностями психофизического развития.

Вопросы организации и реализации образовательного процесса в условиях образовательной интеграции ежегодно рассматриваются также в инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь, с которыми можно ознакомиться на сайте asabliva.by.

В образовательном процессе в условиях образовательной интеграции реализуются требования ряда нормативных правовых документов (Положения об учреждении дошкольного образования, Положения об учреждении общего среднего образования, Положения о специальном дошкольном учреждении, Положения о специальной общеобразовательной школе (специальной общеобразовательной школе-интернате), Положения о вспомогательной школе (вспомогательной школе-интернате) и др.). С их перечнем можно ознакомиться, обратившись к Методическим рекомендациям по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [2].

Формы интегрированного обучения и воспитания. Указанные выше формы интегрированного обучения и воспитания определяются следующим образом:

«Специальная группа (специальный класс) — группа (класс), в которой получают образование лица с особенностями психофизического развития.

Группа интегрированного обучения и воспитания (класс интегрированного обучения и воспитания) — группа (класс), в которой получают образование лица с особенностями психофизического развития и лица, не относящиеся к лицам с особенностями психофизического развития» [1, ст. 268].

Соответственно, в специальных группах (классах) реализуются образовательные программы специального образования, а в группах (классах) интегрированного обучения и воспитания одновременно реализуются образовательные программы дошкольного (общего среднего) образования и специального образования.

Важной характеристикой специальных групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания является их наполняемость. Согласно Кодекса об образовании наполняемость специальных групп может составлять от 2 до 12 воспитанников в зависимости от возраста (до трех лет, от трех до восьми лет) и нарушений развития (категории детей с особенностями психофизического развития), а наполняемость специальных классов от 3 до 12 учащихся в зависимости только от категории детей с особенностями психофизического развития. Общее количество воспитанников в группах ин-

тегрированного обучения и воспитания для детей в возрасте до трех лет определено от 8 до 10, в их числе от 1 до 3 детей с особенностями психофизического развития в зависимости от их категории. Общее количество воспитанников в группах интегрированного обучения и воспитания для детей в возрасте от трех до восьми лет составляет от 10 до 12, в их числе от 2 до 4 детей с особенностями психофизического развития в зависимости от их категории.

Наполняемость специальных классов в зависимости от категории учащихся с особенностями психофизического развития составляет от 3 до 12 учащихся. Наполняемость классов интегрированного обучения и воспитания не может превышать 20 учащихся, из которых не более 3-6 учащихся с особенностями психофизического развития с учетом имеющихся у них нарушений развития [1, ст. 268, п. 10-14].

Допускается меньшая наполняемость специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания по решению учредителя, индивидуального предпринимателя [1, ст. 268, п. 17].

С целью совершенствования качества интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР за счет сокращения классов неполной наполняемости, повышения профессиональной компетенции педагогических работников в регионах рекомендуется создавать опорные учреждения образования по интегрированному обучению и воспитанию [2].

Основные задачи деятельности опорного учреждения образования [2]:

- создание условий для успешного обучения и воспитания детей с ОПФР и организация образовательного процесса по образовательным программам специального образования в условиях интегрированного обучения и воспитания;
- формирование социально активной личности обучающегося с ОПФР;
- формирование толерантного отношения к детям с ОПФР у всех участников образовательного процесса;
- консультирование руководящих и педагогических работников учреждений образования региона, оказание им информацион-

но-методической поддержки в вопросах обучения и воспитания обучающихся с ОПФР;

- распространение эффективного педагогического опыта по вопросам интегрированного обучения и воспитания, в том числе через средства массовой информации, размещение информации на веб-сайте опорного учреждения образования.

Опорное учреждение образования выполняет следующие функции:

- *обучающая* — создание условий для обучения и воспитания детей с ОПФР, реализация образовательных программ специального образования;
- *информационно-консультационная* — оказание информационной и консультационной помощи педагогическим работникам, руководителям учреждений образования в вопросах обучения и воспитания детей с ОПФР; знакомство педагогических работников учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи с эффективными методами работы в условиях интегрированного обучения и воспитания;
- *инновационная* — обеспечение преемственности образовательной деятельности опорного учреждения образования и других учреждений образования в использовании новых методик и технологий интегрированного обучения и воспитания;
- *социокультурная* — использование возможностей социокультурного потенциала региона в интересах образования и воспитания обучающихся с ОПФР.

Основные задачи деятельности, порядок открытия и комплектования специальных групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания. Совместное обучение и воспитание создает более благоприятные условия для овладения детьми с ОПФР опытом социального взаимодействия и, соответственно, для их социализации и интеграции в общество. Однако задача организации в учреждении образования социального взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и детей с типичным (нормативным) развитием не отменяет тех традиционных задач, которые решает специальное образование. Поэтому задачами деятельности специальных

групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания согласно Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них являются:

- освоение обучающимися с ОПФР содержания образовательных программ специального образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов специального образования;
- исправление и (или) ослабление у обучающихся физических и (или) психических нарушений;
- обеспечение обучающимся социально-педагогической поддержки и оказание им психологической помощи;
- создание обучающимся специальных условий для получения образования с учетом особенностей психофизического развития обучающихся [4].

Развитие интегрированного обучения и воспитания, а в ближайшей перспективе и инклюзивного образования связывается не только с созданием в учреждениях образования адаптивной образовательной среды и готовностью к взаимодействию с детьми с особенностями психофизического развития всех участников образовательного процесса, но и с созданием необходимого научно-методического обеспечения образовательного процесса.

Решение о создании специальных групп (классов), групп (классов) интегрированного обучения и воспитания может быть принято учредителем учреждения образования, иной организации, индивидуальным предпринимателем, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность. Для приема обучающихся в группы и классы необходимо заключение государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [4, п. 5-6].

Классы интегрированного обучения и воспитания рекомендуется открывать при наличии следующего количества учащихся с особенностями психофизического развития:

3 учащихся с нарушениями однородного характера: с интеллектуальной недостаточностью, неслышащие, незрячие, с нарушениями

функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием);

или 5-6 учащихся с нарушениями однородного характера: слабослышащие, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);

или 3-4 учащихся с разными (не более двух) нарушениями развития [4, п. 23].

Не исключается и открытие классов интегрированного обучения и воспитания с меньшей наполняемостью, например, когда в учреждении образования, расположенном в сельской местности, невозможно организовать подвоз этих учащихся в опорные учреждения образования. Соответственно, различаются классы интегрированного обучения и воспитания полной и неполной наполняемости [2].

3.2 Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь

Согласно рассматриваемой Концепции, инклюзивное образование должно обеспечивать лицам с особенностями психофизического развития возможности для получения образования в учреждениях основного и дополнительного образования. Для достижения указанной цели предусматривается решение следующих задач: «разработка нормативного правового обеспечения инклюзивного образования; осуществление научных исследований, экспериментальной и инновационной деятельности, затрагивающей разные аспекты инклюзивного образования; создание системы научно-методического обеспечения инклюзивного образования; создание адаптивной образовательной среды в учреждениях образования; формирование толерантности у всех участников образовательного процесса; формирование системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, направленной на обеспечение их готовности работать в условиях инклюзивного образования; повышение роли и ответственности законных представителей обучающе-

гося с особенностями психофизического развития в получении образования» [5].

Анализ Концепции позволяет выделить следующие принципиально значимые характеристики инклюзивного образования, отличающие его от интегрированного обучения и воспитания:

- инклюзивное образование реализует образовательные программы основного и дополнительного образования (интегрированное обучение и воспитание — специального образования);
- инклюзивное образование осуществляется на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования (интегрированное обучение и воспитание только на двух уровнях основного образования — дошкольного образования и общего среднего образования).

Для реализации Концепции разработан и принят план мероприятий, наименование разделов которого соответствует указанным выше задачам. Общая характеристика этих мероприятий приведена ниже.

В области разработки нормативного правового обеспечения развития инклюзивного образования предусматривается не только внесение изменений и дополнений в нормативные правовые документы, регулирующие организацию образования лиц с ОПФР, но также разработка учебно-программной документации для осуществления инклюзивного образования на разных уровнях образования, решение вопросов изменения действующих квалификационных характеристик отдельных должностей педагогических работников, целесообразности введения должности «педагог инклюзивного образования».

В области осуществления научных исследований, экспериментальной и инновационной деятельности, затрагивающей разные аспекты инклюзивного образования, организовано выполнение ряда научно-исследовательских работ, в т. ч. по теме «Теоретико-методологические и методические основы обеспечения и оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования», а также реализуется республиканский экспериментальный проект по апробации модели инклюзивного образования в учреждении образования.

Мероприятия по созданию системы научно-методического обеспечения инклюзивного образования включают, в частности, разработку электронных средств обучения по различным образовательным областям, учебным предметам, коррекционным занятиям, предназначенных к использованию в образовательном процессе для лиц с особенностями психофизического развития, и различных методических рекомендаций.

Мероприятия, направленные на создание адаптивной образовательной среды в учреждениях образования, предполагают: продолжение работы по их оснащению безбарьерной средой; разработку методических рекомендаций по вопросам создания специальных условий для различных категорий детей с особенностями психофизического развития в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, использования специализированных программно-аппаратных средств в условиях инклюзивного образования, сопровождения лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования; расширение сети центров профессиональной и социальной реабилитации, специальных отделений, консультационных пунктов для оказания педагогической, медицинской, социальной и иных видов помощи обучающимся из числа лиц с особенностями психофизического развития; проведение различных семинаров и обучающих курсов.

Для решения задачи формирования толерантности у всех участников образовательного процесса на сайте asabliva.by создан раздел «Инклюзивное образование лиц с особенностями психофизического развития». Предусмотрены также: проведение ряда международных научно-практических конференций; проведение мероприятий с участием обучающихся с особенностями психофизического развития и их законных представителей; пропаганда идей толерантного поведения населения по отношению к лицам с ОПФР в средствах массовой информации и обеспечение широкого информирования общественности о профессиональных и личностных достижениях лиц с особенностями психофизического развития.

В рамках мероприятий по формированию системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работ-

ников к работе в условиях инклюзивного образования в БГПУ создан Институт инклюзивного образования. Предусматривается также подготовка к открытию и открытие новых специальностей высшего образования и переподготовки, реализация новых образовательных программ повышения квалификации.

Мероприятиями по повышению роли и ответственности законных представителей обучающегося с особенностями психофизического развития в получении образования определены: разработка рекомендаций по взаимодействию педагогических работников с законными представителями обучающихся в условиях инклюзивного образования и включение этих представителей в состав органов самоуправления учреждений образования [3].

Вопросы и задания

1. Назовите формы интегрированного обучения и воспитания.
2. Ознакомьтесь со ст. 268 Кодекса Республики Беларусь об образовании. Что учитывается при определении предельной наполняемости специальных групп и классов, групп и классов интегрированного обучения и воспитания.
3. Определите функции, задачи и основные направления деятельности опорных учреждений образования по интегрированному обучению и воспитанию, раскрытые в «Методических рекомендациях по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания».
4. Ознакомьтесь с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Определите принципы развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития.
5. На сайте asabliva.by ознакомьтесь с разделом «Инклюзивное образование лиц с особенностями психофизического развития». Кратко охарактеризуйте его содержание.



ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=Nk1100243>. – Дата доступа: 10.09.2017.
2. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=107053. – Дата доступа: 10.09.2017.
3. План мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105643. – Дата доступа: 10.09.2017.
4. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 25.07.2011 № 136 Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=46483>. – Дата доступа: 10.09.2017.
5. Приказ министра образования Республики Беларусь 22.07.2015 № 608 Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633. – Дата доступа: 10.09.2017.
6. Приложение 1 к постановлению МПА СНГ от 25 ноября 2016 года № 45-5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iacis.ru/upload/iblock/536/prilozhenie-1-k-postanovleniyu-45_5.pdf. – Дата доступа: 10.09.2017.
7. Рекомендации в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах – участниках СНГ и его эффективных образовательных практик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=118663. – Дата доступа: 10.09.2017.

4.1 Структурно-содержательная модель интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская)

В нашей стране всем обучающимся в соответствии с потенциальными возможностями и способностями гарантировано право на получение образования.

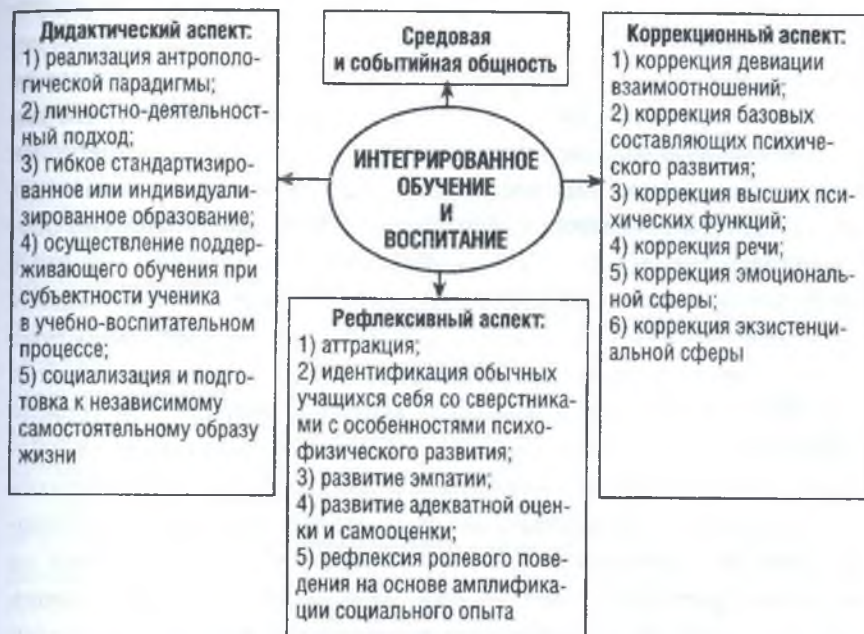


Рисунок 1 — Структурно-содержательная модель интегрированного обучения

В контексте национальной модели современного образования и имеющегося опыта интегрированного обучения и воспитания в нашей стране А. Н. Коношлевой и Т. Л. Лещинской была разработана модель, раскрывающая структурно-содержательные особенности образовательной интеграции в социокультурном контексте Беларуси (рисунок 1) [5].

Структурно-содержательная модель отражает попытки определения основных содержательных линий «включения» обучающихся с особенностями психофизического развития в образовательное пространство.

Модель содержит в себе три аспекта образовательной интеграции: дидактический, коррекционный и рефлексивный.

Дидактический аспект модели образовательной интеграции предполагает реализацию антропологической парадигмы и личностно-деятельностного подхода к обучению. **Антропологическая парадигма** (от греч. *anthropos* — человек) — система взглядов, рассматривающих человека как высшее произведение природы. В контексте обучения и воспитания это означает уважение к человеку, его достоинству, организацию образовательного процесса в соответствии с закономерностями индивидуального развития и становления личности. Центральное место в образовательном процессе занимает обучающийся с его интересами и потребностями, содержание и иные качественно-количественные показатели получаемого образования определяются в соответствии с познавательными возможностями и потребностями ученика. **Личностно ориентированный подход** предполагает дифференциацию и индивидуализацию интегрированного обучения в зависимости от раскрытых возможностей обучающегося. Индивидуальный подход педагога к обучающемуся способствует осознанию ребенком себя как личности, стимулирует самореализацию и саморазвитие. Поддерживающее обучение строится на оказании превентивной и оперативной помощи в решении индивидуальных проблем. Отдельное внимание в этом аспекте интеграции уделяется формированию различных компетенций, социализации и подготовке обучающегося к независимому образу жизни.

Коррекционный аспект образовательной интеграции охватывает коррекцию девиации взаимоотношений, коррекцию базовых составляющих психического развития, коррекцию высших психических функций (восприятия, памяти, мышления, внимания), коррекцию речи, коррекцию эмоциональной сферы. Коррекция при этом обозначает процесс исправления нарушенных или утраченных функций посредством психолого-педагогических воздействий.

Рефлексивный аспект образовательной интеграции включает социально-перцептивные механизмы, среди которых можно выделить идентификацию, эмпатию, рефлекссию. Под рефлексией (от лат. — обращение назад) понимают осмысление, осознание того, что обучающийся воспринимает и как понимает отношения с педагогом и одноклассниками.

Необходимым условием организации интегрированного обучения и воспитания является отождествление обычных обучающихся себя со сверстниками с особенностями психофизического развития; развитие эмпатии у всех субъектов образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей); развитие у обучающихся с особенностями психофизического развития адекватной оценки и самооценки и рефлексии ролевого поведения на основе амплификации получаемого социального опыта.

Интеграцию следует рассматривать, прежде всего, как процесс создания специальных образовательных условий для полноценного обучения детей с ОПФР. Для этого важнейшими факторами становятся создание событийной общности, обеспечение положительных межличностных отношений участников образовательного процесса, создание адаптивного образовательного пространства, позволяющего удовлетворять особые образовательные потребности детей, рациональная организация образовательной среды и т. д.

Адаптация условий учреждения образования к потребностям учащихся и преподавателей. Определяющим условием успешности осуществления инклюзивного образования является создание адаптивной образовательной среды, изменения всех групп средовых ресурсов применительно к детям с разными образовательными потребностями. Образовательное пространство должно способствовать развитию

самостоятельности обучающегося, формированию его мотивационно-потребностной сферы, включающей широкий спектр потребностей (физиологические потребности, потребность в безопасности, любви, привязанности, самореализации) и мотивов (внутренние познавательные и внешние социальные).

Средовые факторы оказывают определяющее влияние на индивидуальные процессы развития всех детей. Если для нормально развивающего ребенка образовательная среда выступает в качестве источника социокультурного опыта и условий, обеспечивающих его успешное усвоение, то для ребенка с особенностями психофизического развития образовательная среда является еще и одним из основополагающих средств, обеспечивая коррекционную направленность образовательного процесса.

Успешность организации образовательного пространства заключается в активной реализации средового подхода, что предполагает комбинацию различных групп средовых ресурсов согласно особенностям обучающихся.

Средовой подход представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через средовые ресурсы) образовательным процессом, направленным на развитие личности ребенка (Г. Ю. Беляева, С. Е. Гайдукевич, В. А. Левина, Ю. С. Мануйлова, В. И. Слабодчикова и др.). Данный процесс предполагает трехстороннюю активность: активен обучающийся, активен педагог, активно образовательное пространство [1-3]. Использование средовых ресурсов в рамках инклюзивного образования обозначает учет следующих принципов: принцип учета потребностей каждого обучающегося; принцип функциональности и вариативности среды (оборудование и учебные материалы должны быть многофункциональными, вариативными, в случае необходимости легко перестраиваемыми из одних средовых комплексов в другие); принцип опережающего характера обучения (обучение должно «вести» за собой развитие ребенка, ориентироваться на зону ближайшего развития); принцип динамичности (постоянное обновление и изменение средовых ресурсов в соответствии с индивидуально-личностными особенностями, общими и специфиче-

ческими закономерностями психического развития, психологическими новообразованиями возраста).

С каждым годом в нашей стране увеличивается количество учреждений общего среднего образования, в которых создана адаптивная образовательная среда. Если в 2013/14 учебном году таких учреждений образования было 280, то в 2015/16 – 951 [4, с. 107].

Важным условием адаптации образовательного процесса является полноценная обеспеченность кадрами, имеющими соответствующий профиль и уровень образования. Инклюзивное учреждение образования должно располагать укомплектованным составом профессионалов службы (группы) комплексного сопровождения обучающихся с особенностями психофизического развития. В штат инклюзивной школы входят учителя-дефектологи, педагоги-психологи, логопеды, инструктор ЛФК, медицинская сестра, массажист [6]. Отдельным учащимся с особыми образовательными потребностями необходимо обеспечить наличие учителя-ассистента или тьютора.

Организация образовательного процесса с обучающимися инклюзивного класса по единой программе требует понимания сущности и технологии ее адаптации с учетом реальных и потенциальных возможностей познавательной деятельности детей. Этот вопрос связан с серьезной методологической и научно-теоретической проработкой, выбором подходов и ключевых аргументов, максимально отвечающих инновационным характеристикам и требованиям к качеству современной системы образования. В этой связи педагог инклюзивного класса должен быть обеспечен программно-методическими материалами, позволяющими дифференцировать и индивидуализировать учебную деятельность учащихся, в первую очередь, на уровне содержания отдельных учебных предметов [1, с. 18].

Учителям необходимо свободно владеть педагогическими технологиями инклюзивного образования, уметь адаптировать и структурировать учебный материал и способ его подачи, оказывать методическую поддержку в работе с учебниками, адаптировать формы предъявления заданий и способов оценки их выполнения с учетом принципов разноуровневости, вариативности и коррекционной направленности [7]. Предпочтение отдается методам обучения, помо-

гающим наиболее полно передавать учебный материал в доступном виде, учитывая особенности развития каждого ребенка: полисенсорному подходу к обучению, преобладанию наглядных методов обучения над логическими и гностическими, дроблению заданий, использованию шаблонов и вспомогательных ресурсов. Педагогу, работающему в условиях образовательной инклюзии, важно ориентироваться в широком спектре инновационных технологий, идей и направлений, использовать весь арсенал существующего педагогического опыта и внедрять в педагогическую и методическую практику прогрессивные методы и приемы работы.

4.2 Персонализация процесса интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания

Инклюзивное образование — это общее, адекватное для всех его участников образование, в условиях которого каждый сможет реализовать свои способности и решить задачи социализации. Персонализация (от лат. *persona* — личность) определяется как процесс и результат осознания субъектом собственной личности, реализующийся в потребности проявления индивидуальности. В условиях интегрированного и инклюзивного образования усилия педагогов направляются на то, чтобы научить детей воспринимать и оценивать себя как личность. Перед педагогом ставится задача поиска путей для личностной и творческой самореализации обучающихся с особенностями психофизического развития, осознания их потребностей, способностей, свойств характера и поиску практических способов их реализации в отношениях между обучающимся и образовательным сообществом. В связи с чем психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особенностями психофизического развития является важной частью и обязательным условием организации интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования. Задача процесса персонализации обучения проявляется через обеспечение доступности образования для любого обучающегося, независимо от его психофизических и иных особенностей, создание адаптивной

образовательной среды, формирование готовности и способности всех участников образовательного процесса к взаимодействию с детьми с особенностями психофизического развития при их активной роли в образовательном пространстве. Команде специалистов необходимо уделять внимание индивидуальной работе с обучающимися с особенностями психофизического развития, которая становится важным фактором, способствующим персонализации обучения и установлению контакта между взрослым и ребенком и между сверстниками.

Ожидания успехов в обучении можно рассматривать посредством необходимости создания ситуаций успеха для развития личности обучающихся (А. С. Белкин, А. С. Макаренко, А. К. Маркова, М. А. Скворцова, К. Д. Ушинский, И. Л. Финько, В. Ф. Шаталов и другие). С целью обеспечения ситуаций успеха создаются такие условия, при которых возможно оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих и результатами деятельности личности. В образовательной среде это достигается при реализации следующих направлений: организация конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, способствующая саморазвитию, достижению успеха личности; создание индивидуальной траектории развития обучающегося с учетом его индивидуально-психологических и типологических особенностей; определение системы приемов создания ситуаций успеха для каждого ученика с целью формирования у него мотивации достижения.

Формирование «нового» школьного сообщества. Оптимальный результат при организации образовательного процесса и социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития может быть достигнут только при условии тесного взаимодействия и упорной совместной работы администрации учреждения образования, социально-педагогической и психологической службы, учителей, воспитателей, учителей-дефектологов и родителей детей. Инклюзия выдвигает на первый план вопрос взаимного принятия как на уровне детского, так и взрослого сообщества. Особенностью инклюзивной школы является включенность всех субъектов образования в школьную жизнь, создание единого школьного сообщества, основанного на

взаимном уважении, позитивном характере межличностных отношений. Школьная общность достигается в результате открытости и доверительности общения, заинтересованности друг в друге, доброжелательности. В этой связи значимыми являются следующие направления взаимодействия в образовательном процессе: микрогрупповая и групповая работа над заданиями, взаимообучение и взаимопомощь, возможность свободной работы и выбора формы взаимодействия, совместное школьное и внешкольное времяпровождение.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какие аспекты образовательной интеграции включает структурно-содержательная модель А. Н. Копоплевой и Т. Л. Лещинской?
2. В чем заключается суть антропологической парадигмы интегрированного обучения и воспитания?
3. Что обозначает средовой подход в условиях интегрированного и инклюзивного образования?
4. Какие условия необходимо соблюдать для создания эффективной ситуации успеха для обучающихся в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования?
5. Перечислите направления деятельности по созданию нового школьного сообщества.



ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдукевич, С. Е. Научно-методические основы создания адаптивной образовательной среды в условиях инклюзивного образования / С. Е. Гайдукевич // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сб. матер. VIII междунар. теор.-методолог. семинара, 14 марта 2016 г. – М. : Парадигма, 2016. – Т. 1. – С. 18-22.
2. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.

3. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 34-46.
4. Змушко, А. М. Инклюзивное образование в Республике Беларусь как вызов современности / А. М. Змушко // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27-28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. – Минск : БГПУ. – С. 106-108.
5. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.]; под ред. А. Н. Коноплевой. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. – 192 с.
6. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 335 с.
7. Создание адаптивной образовательной среды в условиях инклюзии [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/m_komm/index.php/. – Дата доступа: 29.09.2015.

5.1 Особенности организации интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования

Традиционно большинство детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, которым рекомендуются образовательные программы специального образования, являются воспитанниками специальных групп. Организация образовательного процесса в них ориентирована на реализацию образовательных программ только специального образования (предполагает, соответственно, проведение занятий только в составе специальной группы, ее подгруппы или индивидуальных), апробирована в течение многих лет и в целом не является проблемной для руководителей учреждений дошкольного образования. Организация же образовательного процесса в группах интегрированного обучения и воспитания требует особого рассмотрения.

«Примечанием» к учебным планам специального образования на уровне дошкольного образования определено, что в этих группах на проведение занятий с воспитанниками, которые осваивают образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, учителю-дефектологу отводится либо 3,5 часа в неделю на одного воспитанника (с интеллектуальной недостаточностью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительными нарушениями передвижения или его отсутствием), неслышашего, незрячего), либо 2,5 часа в неделю на одного воспитанника (слабослышашего, слабовидящего, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), с тяжелыми нарушениями речи) [8].

Указанное выше количество часов в неделю реализуется учителем-дефектологом для проведения тех занятий по образовательным

областям и коррекционных занятий, которые определены для него в учебных планах специальных дошкольных учреждений и, соответственно, должны определяться в учебном плане группы интегрированного обучения и воспитания. Остальные занятия проводятся воспитателем в составе общей группы.

Обязательным требованием к организации образовательного процесса является разработка учебного плана группы интегрированного обучения и воспитания, в процессе которой необходимо осуществить совмещение образовательных областей и программных требований учебной программы дошкольного образования и учебных программ специального образования на уровне дошкольного образования [4; 3]. Учебный план группы интегрированного обучения и воспитания включает табличную часть и «Пояснительную записку».

В табличной части указываются: образовательные области и направления коррекционных занятий; количество учебных часов в неделю для воспитанников, обучающихся по каждому из учебных планов. Форма табличной части учебного плана представлена ниже.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН
группы интегрированного обучения и воспитания

/название учреждения образования/

на _____ учебный год

Образовательные области	Количество учебных часов в неделю для воспитанников, обучающихся по учебному плану	
	дошкольного образования (от _ до _ лет)	специального дошкольного учреждения для детей с _____ (от _ до _ лет)
Общее количество часов в неделю		
Коррекционные занятия		

В «Пояснительной записке» указываются: количество воспитанников, которые обучаются по учебному плану дошкольного образования и учебному плану (учебным планам) специального дошкольного учреждения (специальных дошкольных учреждений); количество учебных часов в неделю (общее и на одного воспитанника), которые проводятся учителем-дефектологом, и их распределение на занятия по конкретным образовательным областям и направлениям коррекционных занятий.

Образец учебного плана группы интегрированного обучения и воспитания представлен в «Методических рекомендациях по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания» [3].

Вопрос организации инклюзивного образования в учреждениях дошкольного образования является весьма сложным и требует дальнейшего изучения. При его решении в первую очередь необходимо иметь в виду многолетний положительный опыт, накопленный в области специального дошкольного образования. Известно, например, что многие воспитанники специальных дошкольных учреждений и специальных групп для детей с тяжелыми нарушениями речи затем успешно обучаются в обычных классах общеобразовательных школ. Это говорит о необходимости осторожного, взвешенного подхода к решению обозначенного вопроса, но не отвергает права детей с ОПФР на инклюзивное образование на уровне дошкольного образования. В настоящее время известно немало случаев отказа родителей детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития от рекомендуемых образовательных программ специального образования. Изучение опыта обучения и воспитания таких детей (стихийной инклюзии) может оказаться полезным для решения рассматриваемого вопроса.

5.2 Особенности организации интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания в общеобразовательных школах

В настоящее время большинство учащихся с ОПФР обучаются в классах интегрированного обучения и воспитания, хотя практи-

ка организации специальных классов сохраняется. Как и образовательный процесс в специальных группах, образовательный процесс в специальных классах реализует образовательные программы только специального образования. Все учебные и коррекционные занятия с учащимися с ОПФР проводятся отдельно от учащихся с нормативным развитием в полном соответствии с учебными планами специальных общеобразовательных школ (специальных общеобразовательных школ-интернатов) и (или) вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната).

Организация же образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания имеет существенные отличия. Учебные занятия по всем учебным предметам с каждым из учащихся с особенностями психофизического развития проводятся в объеме, предусмотренном соответствующим учебным планом специального образования. В зависимости от наполняемости (класс полной или неполной наполняемости) на класс интегрированного обучения и воспитания выделяются либо ставка учителя-дефектолога либо учебные часы на проведение учебных и коррекционных занятий.

Особенности организации образовательного процесса в зависимости от наполняемости класса раскрыты в «Методических рекомендациях по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания» и в методической литературе [3; 7].

Остановимся на отдельных охарактеризованных в указанных источниках особенностях организации образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости, в которых она представляется более сложной.

Большинство учебных занятий с учащимися с ОПФР проводится в них в составе класса учителями начальных классов и учителями-предметниками. Кроме того, на проведение учебных и коррекционных занятий на одного учащегося отводится либо 8 учебных часов в учебную неделю (неслышащие, незрячие, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием), с интеллектуальной недостаточностью) либо 4 учебных часа в неделю (слабослы-

шающие, слабовидящие, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), с тяжелыми нарушениями речи).

На коррекционные занятия отводится не менее 1 часа в неделю. Оставшиеся учебные часы распределяются в первую очередь на учебные занятия, которые отсутствуют в типовом учебном плане общего среднего образования либо представлены в нем в меньшем объеме. Например, учебный план первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) предусматривает учебные занятия по учебному предмету «Социально-бытовая ориентировка». Эти учебные занятия предусматриваются в учебном плане класса интегрированного обучения и воспитания за счет указанного выше объема учебных часов.

Особой является организация и трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, на которое в классах интегрированного обучения и воспитания отводится значительно больший объем учебного времени — от 2 часов в неделю до 6 часов в неделю в зависимости от класса. Разница в объеме учебного времени на данный учебный предмет, предусмотренном учебными планами среднего и специального образования (от 1 до 5 часов в неделю в зависимости от класса), компенсируется за счет учебных занятий по трудовому обучению отдельно от общей группы трудового обучения во всех классах, а также организацией учебных занятий в группах параллельных или предшествующих классах, начиная с V класса.

Организация образовательного процесса с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в целом является наиболее специфичной в силу существенных различий не только в типовых учебных планах, но и в содержании обучения одноименным предметам (математики, русского и белорусского языка, биологии, географии и др.).

Ознакомиться с различными образцами учебных планов классов интегрированного обучения и воспитания можно обратившись к «Методическим рекомендациям по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания» [3].

Весьма сложным вопросом при организации образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания является подготовка учащихся с ОПФР к учебным занятиям в составе класса.

Наиболее специфичен данный вопрос применительно к учащимся с интеллектуальной недостаточностью, что связано как с указанными выше существенными различиями в содержании образования, так и особенностями их познавательной деятельности. Особое значение в решении этого вопроса имеют занятия, в том числе коррекционные занятия по развитию познавательной деятельности, которые проводятся отдельно от класса. Важнейшей задачей этих занятий является формирование у учащихся умений учебной деятельности, необходимых для выполнения предлагаемых им учебных заданий на уроках в составе класса. Для ознакомления с методикой формирования этих умений можно обратиться к рекомендуемой литературе [2].

Вопрос организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования является для Республики Беларусь новым. Для его решения проводится эксперимент, в котором участвуют учреждения образования разных регионов Республики Беларусь. Анализ экспериментальных учебных планов показывает, что типичным реализуемым в них подходом является проведение учителем-дефектологом коррекционных занятий и совместно с учителем начальных классов части учебных занятий. Это не исключает, что в будущем могут быть использованы и иные подходы. Рассматриваемый вопрос нуждается в дальнейшем изучении, в особенности применительно ко II и III уровням общего среднего образования, а также к таким категориям учащихся, как учащиеся с интеллектуальной недостаточностью и с аутистическими нарушениями [9; 10].

Контроль и оценка учебно-познавательной деятельности учащихся. Аттестация учащихся с ОПФР, обучающихся в классах интегрированного обучения и воспитания, подчиняется тем же требованиям, что и аттестация учащихся специальных общеобразовательных (вспомогательных) школ (школ-интернатов). Кодекс об образовании определяет, что учащиеся с особенностями психофизического развития, которые осваивают содержание образовательных программ общего среднего образования, аттестуются в соответствии с Правилами проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования с учетом следующих особенностей:

- «текущая и промежуточная аттестация учащихся с особенностями психофизического развития I–III классов, срок обучения которых на I ступени общего среднего образования составляет пять лет, учащихся I–III классов, обучающихся по учебному плану первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью, осуществляется на содержательно-оценочной основе, которая предполагает словесную оценку результатов учебной деятельности учащихся, без выставления отметок»;
- «порядок проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью определяется Правилами проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью» [1, ст. 275].

Нужно также иметь в виду, что учащиеся второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) проходят только текущую аттестацию, которая осуществляется на содержательно-оценочной основе [1, ст. 277]. Соответственно, если такие дети обучаются не во вспомогательной школе, а в классе интегрированного обучения и воспитания, то данное требование в отношении них сохраняется.

При освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования имеет особенности итоговая аттестация отдельных категорий учащихся с особенностями психофизического развития — с нарушением слуха и с тяжелыми нарушениями речи. Вместе с другими выпускными экзаменами в зависимости от языка обучения и воспитания они сдают экзамен по русскому или белорусскому языку. Он проводится в форме письменного экзамена, но с учащимися с нарушением слуха в форме изложения, а с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в форме диктанта или изложения в зависимости от вида речевых нарушений. Учащимся с нарушением слуха второго отделения специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной

школы-интерната) (соответственно, и классов интегрированного обучения и воспитания) при проведении выпускных экзаменов в устной форме по их желанию разрешается использовать ответы в письменной форме [1, ст. 276].

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся по учебному плану первого отделения вспомогательной школы, сдают экзамен по трудовому обучению [1, ст. 277].

У учителей классов интегрированного обучения и воспитания часто возникает вопрос о критериях оценивания учебных достижений учащихся с особенностями психофизического развития. В этой связи необходимо указать на общность этих критериев, в том числе применительно к учащимся с интеллектуальной недостаточностью. Учебные программы и учебные пособия для первого отделения вспомогательной школы включают учебный материал, который может быть освоен этими учащимися (пусть даже и не всеми) на разных уровнях учебных достижений, в т. ч. на четвертом-пятом. При оценивании результатов учебной деятельности их достижения не следует сравнивать с достижениями учащихся с типичным (нормативным) развитием, так как они обучаются по разным учебным программам.

Особое значение для учащихся с особенностями психофизического развития имеет словесная оценка результатов учебной деятельности. Даже если учебные достижения объективно невысокие, что отражается на отметке, учащийся может получать положительные словесные оценки, учитывающие, например, его старание и продвижение в овладении учебным материалом в рамках своих способностей. Это может способствовать повышению мотивации учебной деятельности и формированию мотивации достижений. Завышение же отметок недопустимо не только с нормативно-правовой, но и педагогической точки зрения, так как может привести к формированию неадекватной самооценки.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Ознакомьтесь с учебным планом специального дошкольного учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью на текущий учебный год и образцом учебного плана группы инте-

грированного обучения и воспитания в «Методических рекомендациях по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания». Совпадают ли в указанных учебных планах наименования образовательных областей и направлений коррекционных занятий?

2. Ознакомьтесь с образцами учебных планов классов интегрированного обучения и воспитания в «Методических рекомендациях по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания». На какие вопросы отвечает «Пояснительная записка» к учебному плану класса интегрированного обучения и воспитания?
3. Ознакомьтесь с экспериментальными учебными планами классов инклюзивного образования на 2017/18 учебный год. Какие категории учащихся с ОПФР включены в эксперимент?
4. Ознакомьтесь с Правилами проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специально-го образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Определите особенности аттестации данной категории учащихся.



ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=Nk1100243>. – Дата доступа: 10.09.2017.
2. Методика формирования умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью : пособие / В. А. Шинкаренко [и др.] ; под ред. В. А. Шинкаренко. – 2-е изд. – Минск : Четыре четверти, 2017. – 76 с.
3. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=107053. – Дата доступа: 10.09.2017.
4. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 25.07.2011 № 136 Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования

- Республики Беларусь [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=46483>. – Дата доступа: 10.09.2017.
5. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 20.06.2011 № 38 «Об утверждении Правил проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://edu.gov.by/doc-21053>. – Дата доступа: 10.09.2017.
 6. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 № 93 «Об утверждении Правил проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь» [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.adu.by/wp-content/uploads/2014/normpravo/spec_obrazovanije/pravila_attestacii.doc. – Дата доступа: 10.09.2017.
 7. Организация интегрированного обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования, реализующих образовательные программы специального образования / В. И. Олешкевич. – Минск : Издат. центр Белорусского государственного университета, 2015. – 191 с.
 8. Учебные планы специального образования на 2017/18 учебный год [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=118483. – Дата доступа: 10.09.2017.
 9. Экспериментальные учебные планы на 2016/17 учебный год [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5831>. – Дата доступа: 10.09.2017.
 10. Экспериментальные учебные планы на 2017/18 учебный год [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5921>. – Дата доступа: 10.09.2017.

6.1 Понятие «образовательная среда» в контексте обучения детей с особенностями психофизического развития

Обеспечение доступности, комфортности и безопасности образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития. В современном мире средовый подход к образованию рассматривается как перспективный на уровне ЮНЕСКО [10]. Методологический статус он получил в последние десятилетия прошлого века, когда начала активно развиваться психолого-педагогическая концепция средо-ориентированного обучения.

Идея средового подхода состоит в следующем. Обучение ребенка не происходит в вакууме. Существуют три равноправных участника образовательного процесса — педагог, ребенок, окружающая среда. Педагог активно использует среду для повышения активности ребенка, качества его образования.

Психологи осмысливают образовательную среду через систему влияний на личности учащихся и педагогов. В. А. Ясвин определяет образовательную среду как «систему условий, влияющих на формирование личности, а также совокупность содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития учащихся» [7, с. 11]. В. И. Слободчиков рассматривает образовательную среду как предмет и как ресурс совместной деятельности и выделяет два основных ее показателя: насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) [5]. Эти авторы выделяют следующие компоненты образовательной среды: пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникативно-организационный [5; 7]. Пространственно-семантический

компонент включает архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства обучающихся (архитектура школьного здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений и др.) и символическое пространство школы (герб, гимн, традиции, настенная информация и др.). Содержательно-методический компонент – содержательную сферу образования (педагогические концепции, образовательные программы, учебные планы, учебники и др.), формы и методы организации образовательного процесса, коммуникативную сферу (стиль общения и преподавания, форму одежды, пространственную и социальную плотность субъектов образования и др.). Коммуникативно-организационный компонент включает особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и педагогов, их ценности и др.) и организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих групп педагогов, инициативных групп родителей и др.).

Г. А. Костецкая выделяет аспект безопасности образовательной среды учреждения, которая предлагает «рассматривать в трех ипостасях: как критерий качества образовательной среды, как рациональный способ обеспечения безопасности образовательного учреждения, как педагогическое условие образования школьников в области безопасности жизнедеятельности» [3, с. 51].

Понятие «образовательная среда» в настоящее время широко используется и в педагогических исследованиях, и в образовательной практике. В нашей стране данной проблемой занимаются Н. Н. Баль, С. Е. Гайдукевич, Т. А. Григорьева, И. В. Зыгманова, И. Н. Миненкова и др. [6].

Обобщая исследования современных авторов, можно предложить следующие положения средового подхода [1, с. 34–35].

1. Образовательная среда – это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом *влияния* – это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); *условия* – гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); *возможности* – символ активного начала не только среды, но и са-

мого ребенка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.

2. Структурными элементами образовательной среды являются *средовые ресурсы*, среди которых выделяют: *предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические*.
3. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью.
4. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые ресурсы, а многомерные образования «*средовые комплексы*», то есть в соответствии с образовательной целью специальным образом организовано пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.
5. Взрослые (педагоги и родители) выполняют систему действий по созданию средовых комплексов. Они определяют цель, проектируют и непосредственно организуют образовательную среду. В ряде случаев к работе над средой могут и должны привлекаться дети.
6. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребенка с образовательной средой, которая призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу.

«Таким образом, *средовой подход* — это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности ребенка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие)» [1, с. 35].

Изменение образовательной среды — необходимое условие организации интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

Целью изменения предметной и пространственной среды является обеспечение физического комфорта. Образовательная среда должна стать безопасной и удобной, «то есть позволять каждому ребенку хорошо ориентироваться в пространстве, свободно передвигаться, быстро находить нужные объекты и выполнять с ними необходимые действия» [6].

Целью изменения социальной среды является достижение социально-психологического комфорта. «Окружающим необходимо научиться видеть в детях с особенностями психофизического развития то общее «здоровое», что объединяет их с обычными детьми, понять специфику трудностей, с которыми они сталкиваются в повседневной жизнедеятельности, воспитать в себе способность терпимо относиться к их промахам и неудачам, а также предлагать и оказывать им посильную разумную помощь» [6].

В условиях интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования) образовательная среда должна стать *личностно ориентированной*, то есть обеспечить развивающий эффект, учесть разнообразные потребности и интересы ребенка, способствовать его жизненному самоопределению и самореализации; *коррекционно-развивающей* средой, то есть способствовать профилактике нежелательных последствий влияния психофизических нарушений на жизнедеятельность ребенка; *адаптивной*, то есть обеспечить условия для успешного присвоения элементов культуры каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и возможностей; *безбарьерной*, то есть способствовать профилактике нежелательных последствий влияния психофизических нарушений на жизнедеятельность ребенка [6].

Только в том случае, если образовательная среда будет личностно ориентированной, коррекционно-развивающей, адаптивной и безбарьерной, она обеспечит необходимый уровень доступности, комфортности и безопасности ребенка с ОПФР в образовательном процессе.

Применение средового подхода в образовании детей с ОПФР позволило сформулировать целый ряд установок, обеспечивающих специфику организации и реализации данного процесса [1, с. 36–37]:

- ✓ в большинстве случаев проблему стоит искать не в ребенке, а в окружающей его среде (на уровне семьи, класса, школы и т. д.), то есть его ограничения обусловлены средой;
- ✓ если у ребенка есть особые потребности, то он включается в образовательную среду на своих собственных условиях (то есть не ребенок приспособливается к среде, а среда к ребенку);

- ✓ определение данных условий обеспечивается за счет выявления препятствий, ограничивающих жизнедеятельность ребенка на всех уровнях (находить и узнавать предметы, оценивать величины и расстояния, осуществлять пространственную ориентировку, запоминать последовательность действий, работать в определенном темпе, устанавливать и поддерживать контакты, планировать свою деятельность и т. д.);
- ✓ профилактика, устранение либо ослабление данных препятствий может осуществляться за счет внесения в образовательную среду определенных преобразований.

6.2 Характеристика средовых ресурсов

Создание средовых комплексов в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

Средовой комплекс – это объединение средовых ресурсов с целью решения конкретных образовательных задач.

Средовой ресурс – это естественное и специально созданное условие, обеспечивающее образовательный процесс (цвет, форма, материал, из которых сделан предмет, сам предмет, правило пользования предметом, поза при его рассматривании, мотив поведения).

Средовые ресурсы классифицируют на 4 группы: предметные (отвечают на вопрос «что?»), пространственные (отвечают на вопрос «где?»), организационно-смысловые (отвечают на вопросы «когда?, как?»), социально-психологические (отвечают на вопрос «кто?»). Примеры данных ресурсов представлены в таблице 2 «Характеристика основных групп средовых ресурсов» [6, с. 9].

Таблица 2 – Характеристика основных групп средовых ресурсов

Основные группы средовых ресурсов	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
Предметные ресурсы	1) помещение (объем, освещенность, цветовое решение, наполненность, оформление); 2) мебель (размер, функциональность, комфорт); 3) учебное оборудование; 4) учебно-дидактические материалы (учебники, тетради, иллюстрации, таблицы, схемы и др.); 5) предметы быта и др.
Пространственные ресурсы	1) микропространство (рабочее поле); 2) микропространство (рабочее место); 3) замкнутое пространство (комната, класс, квартира, учреждение образования и др.); 4) открытое пространство (двор, детская площадка и др.); 5) маршруты передвижения в пространстве
Организационно-смысловые ресурсы	1) режимы (режим работы на уроке, в течение дня, в течение недели, в течение года); 2) дозировки (зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной, физической нагрузки); 3) правила, регулирующие отношения ребенка с окружающим (отношения с предметами, отношения с пространством, временные отношения, отношения с собой и другими людьми) и др.
Социально-психологические ресурсы	1) значимые другие (родные, близкие, друзья, педагоги и др.); 2) социальные роли (их соответствие половозрастным особенностям); 3) социальные отношения (установки, мотивы, стиль, характер взаимодействий); 4) социальные потребности; 5) социальный статус; 6) социальные привычки; 7) чувства; 8) привязанности и др.

В условиях интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования) каждая группа средовых ресурсов изменяется. Можно предложить следующий вариант образовательных средовых ресурсов, обладающих наибольшим поддерживающим, стимулирующим и корректирующим потенциалом (таблица 3) [6, с. 23–24].

Таблица 3 – Образовательные средовые ресурсы, обладающие поддерживающим, стимулирующим и корректирующим потенциалом

Основные группы	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
Предметные ресурсы	• объем, освещенность, цветовое решение помещений, соответствие их санитарно-гигиеническим требованиям; • размер и функциональность мебели; • объекты с выраженными и/или усиленными существенными и опознавательными признаками (размер, яркость цвета, толщина контуров и т. д.); • коллекции сенсорных эталонов; • предметные коллекции в соответствии с программой обучения; • объекты с привнесенными деталями приспособительного характера (озвученный мяч); • учебные материалы и оборудование, оснащенное специальными приспособлениями (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы); • информация, представленная ребенку в доступной форме (крупным шрифтом, на аудиокассете или видеокассете, с помощью системы Брайля, жестов, специальных символов); • специальные компьютерные программы; • средства индивидуальной коррекции (фиксирующие, оптические, слуховые и т. д.); • средства обеспечения лучшей видимости объектов (приближение, подсветка, контурирование, фонирование, экранирование и т. д.)
Пространственные ресурсы	• освещенность, цветовое решение; • подиумы, ограничительные линии, турникеты; • сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем поле, рабочем месте, в закрытом и открытом пространстве; • структурирование пространства (выделение разнообразных функциональных зон); • организация безопасных маршрутов; • сигналы, направляющие движение
Организационно-смысловые ресурсы	• построение жизнедеятельности детей в соответствии с дневным ритмом (каждая часть суток со своими атрибутами), недельным ритмом (четкое структурирование таких сфер жизнедеятельности, как быт, учеба, свободное время), годовым ритмом (цикл ежегодно повторяющихся событий); • дозировки нагрузки (интеллектуальной, физической, зрительной, тактильной, слуховой и др.); • планы, алгоритмы, памятки; • правила, регулирующие взаимодействия и отношения с окружающими

Основные группы	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
Социально-психологические ресурсы	• событийность и сотрудничество; • высокая эмоциональная насыщенность всех видов взаимодействия; • ситуации успеха; • шефство; • активная оценочная деятельность всех участников образовательного процесса; • благоприятный внешний вид ребенка; • благоприятный социальный статус ребенка; • способность видеть сильные стороны ребенка; • наличие желания и умения взаимодействовать с ребенком; • адекватные установки по отношению к детям с особенностями психофизического развития со стороны педагогов, школьного персонала, здоровых детей, родителей; • адекватные конкретной ситуации мотивы взаимодействия; • образец поведения педагогов по отношению к детям с особенностями психофизического развития; • примеры достижений людей с особенностями психофизического развития; • словарь, с помощью которого описываются люди с особенностями психофизического развития и их проблемы; • наличие среди сотрудников учреждения образования людей с особенностями психофизического развития; • постоянная презентация разнообразных критериев оценки человека

Все средовые ресурсы используются для проектирования образовательной среды в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.

К специфическим средовым ресурсам относятся: *ресурсы, которые обеспечиваются за счет привнесения в среду специальных объектов*, позволяющих формировать у ребенка разнообразные знания и умения компенсаторного характера либо ограничивать нежелательные действия (коммуникативные альбомы, речевые памятки, утяжеляющие манжеты, ограничители и т. д.); *ресурсы, которые появляются за счет модификации (адаптационных изменений) уже существующих объектов*, наполняющих окружающую ребенка среду (увеличение размеров, привнесение деталей приспособительного характера, использование специальных маркеров, меток и т. д.); *ресурсы, которые способствуют оптимизации взаимодействия ребенка с разнообразными объектами* (освещение, обеспечение необходимых дистанций, структурирование

пространства, блокировка скольжения по поверхности, экранирование, режимы, дозировки, правила и т. д.) [1].

Изменения средовых ресурсов могут осуществляться через адаптацию и модификацию [4]. *Адаптация изменяет характер подачи материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи.* Области адаптаций:

- ✓ пространство — адаптации, посредством которых изменяется обстановка в группе (классе) (например, разделение помещения на зоны, установка поручней, пандусов и т. д.);
- ✓ характер обучения — адаптации, посредством которых изменяется то, как педагог осуществляет обучение с точки зрения подачи материалов, видов деятельности (например, полисенсорный подход при интеллектуальной недостаточности);
- ✓ инструкции — адаптации, посредством которых изменяется подход педагога к предоставлению процедур, методов и обычных занятий (например, жестовая речь при обучении неслышащих);
- ✓ материалы — адаптации, посредством которых осуществляется приспособление учебных инструментов и материалов к индивидуальным потребностям учащихся (например, наращивание пенорезиновой ручек, карандашей для детей с ДЦП, чтобы было удобнее держать; для преодоления затруднений в удержании игрушек в игровой зоне они должны соответствовать ладони ребенка, к ним можно приделать кольца, использовать несколько игрушек, скрепленных вместе; использовать пояски, подставки, подвески для удерживания игрушек; использовать столы с бордюром для игр и т. д.).

Если предпринятые адаптации не приводят к необходимому результату, ребенок не может выполнить задание, тогда (и только в этом случае!) предпринимаются модификации. *Модификация изменяет характер подачи материала посредством изменения содержания или концептуальной сложности задачи.* Области модификаций:

- ✓ сокращение содержания, которое необходимо усвоить (например, овладеть лишь частью содержания учебного материала);
- ✓ снижение требований к участию в работе (например, если возникают трудности выполнения задания по словесной инструкции,

то педагог переходит к действиям по образцу, далее, по подражанию, сопряженным действиям).

Модификация приближает задание к уровню конкретного ребенка и облегчает его понимание.

Одним из современных подходов к организации пространственной среды для лиц с инвалидностью является универсальный дизайн. Конвенция ООН о правах инвалидов рассматривает универсальный дизайн как дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна [8].

При этом потребности людей с различными интеллектуальными способностями, с нарушениями зрения, слуха, подвижности и координации движений принимаются во внимание так же, как потребности людей различного роста, веса и возраста. Обычный дизайн учитывает лишь «усредненного» человека, в то время как универсальный дизайн признает, что люди обладают широким спектром способностей и нуждаются в окружающей среде, пригодной для любого человека. Например, стандартную дверь открыть могут не все. Если установить сенсоры (фотоэлементы), чтобы дверь открывалась при приближении человека, то это сделает здание доступным для каждого — маленького ребенка, мужчины, несущего большую коробку, пожилой женщины, человека на костылях или в инвалидном кресле.

Проектирование среды в условиях интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования) необходимо осуществлять с учетом принципов универсального дизайна, чтобы удобно и комфортно было и обычному ребенку и ребенку с особенностями психофизического развития.

Образцы организации образовательной среды для детей с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями зрения, нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью представлены в пособии «Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения» [2].

Моделирование образовательной среды включает в себя зонирование. Зонирование — это выделение разнообразных функциональных

зон в окружающем ребенка физическом пространстве, обеспечивающее ребенку с ОПФР возможность самостоятельного получения информации. В условиях общеобразовательных учреждений зоны могут быть разные (учебная, экологическая, сенсорная, двигательная, информационная, отдыха и т. д.).

С. Е. Гайдукевич разработана модель деятельности учителя-дефектолога по проектированию образовательной среды. Она включает этап определения образовательной задачи; этап поиска и отбора средовых ресурсов для реализации поставленной задачи (обязательно учитываются ограничения жизнедеятельности, мешающие реализации этой задачи; поиск, отбор ресурсов, способствующих профилактике, ослаблению и преодолению данных ограничений). Например. Образовательная задача — развивать умение одеваться; ограничения жизнедеятельности, мешающие их реализации — свободно выполнять определенные виды движений, запомнить их последовательность; средовые ресурсы, способствующие профилактике, ослаблению и преодолению ограничений — одежда из гладких тканей, свободного покроя, с определенными видами застежек, детали одежды приспособительного характера (петли, фиксаторы, маркеры), алгоритмы, отражающие последовательность одевания, правила обращения с одеждой.

Таким образом, реализация средового подхода при обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции предполагает [6, с. 29]:

- ✓ акцентирование внимания всех специалистов на образовательной среде;
- ✓ структурирование образовательной среды, вычленение в ней активных средовых ресурсов;
- ✓ анализ образовательного потенциала отдельных средовых ресурсов, модификация их с учетом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей детей;
- ✓ объединение средовых ресурсов с учетом общих и специфических принципов в действенные комплексы, обеспечивающие решение конкретных образовательных задач;
- ✓ анализ образовательного потенциала среды, поиск возможностей оптимизации ее ресурсов.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь дается определение адаптивной образовательной среды как системы условий (архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, сопровождение (ассистирование), технологии, методы, средства обучения и т. д.) и отношений (инклюзивная культура), создаваемой в учреждении образования, в максимальной степени обеспечивающей возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося.

Докажите или опровергните, что данное определение включает в себя все характеристики образовательной среды (личностно ориентированная, коррекционно-развивающая, адаптивная, безбарьерная).

2. Приведите пример адаптаций и модификаций игрового (учебно-го) материала для детей с ДЦП, нарушениями зрения, нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью, расстройствами аутистического спектра.
3. Изучив таблицу «Характеристика средовых ресурсов обучения и воспитания детей с нарушениями зрения», составьте аналогичную таблицу «Характеристика средовых ресурсов обучения и воспитания детей с ДЦП» либо «Характеристика средовых ресурсов обучения и воспитания детей с РАС» [6, с. 64–65].



ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 34–46.
2. Инклюзивное образование : пособие для тренера : модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М. В. Былино [и др.]. – Минск : Услуга, 2015. – 248 с.
3. Костецкая, Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы // Молодой ученый. – 2014. – № 18.1. – С. 49–51.

4. Лемех, Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Специальная адукацыя. – 2015. – В 3. – С.19-25.
5. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования. – 2-е изд. – Биробиджан : Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. – 272 с.
6. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
8. Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability/. – Дата доступа: 08.09.2016.
9. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: asabliva.by/sm.aspx?guid=91763. – Дата доступа: 10.04.2016.
10. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/doklad_yunesko_obrazovanie_21_veka.pdf. – Дата доступа: 10.09.2017.

7.1 Включение детей с особенностями психофизического развития в учебный процесс

Создание оптимальных условий (нормативно-правовых, научно-методических, кадровых, материальных, санитарно-гигиенических, социальных, психологических, мотивационных и др.) нужно для полноценного функционирования и постоянного развития интегрированного обучения (инклюзивного образования) в учреждениях образования общего типа [2]. Конечным итогом этого процесса для ребенка с дизонтогенезом является реализация его потенциальных возможностей, максимальная адаптация в социальной среде.

Чтобы успешно включить ребенка с ОПФР в учебный процесс, по мнению Н. Я. Семаго, необходимо соблюдать ряд условий: индивидуальные занятия с учителем-дефектологом; индивидуальные занятия с логопедом; адаптации и модификации программного материала или использование специальных образовательных программ соответствующей дидактики; опора на практический опыт при овладении навыками; наблюдение и поддержка врачей, тьюторов, ассистентов. «При этом важно соблюдать правило постепенности включения ребенка в группу обычных детей ... дозирование времени пребывания в группе с целью максимальной социальной адаптации» [7, с. 49].

Мы считаем, что еще одним обязательным условием включения ребенка с ОПФР в учебный процесс является организация активного и продуктивного взаимодействия учащихся с нарушениями развития и нормально развивающихся как на учебных занятиях, так и во внеурочное время.

Условия и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учащихся на учебных занятиях и во внеурочной деятельности.

Условия активного и продуктивного взаимодействия учащихся на учебных занятиях и во внеурочной деятельности [1]:

- ✓ психолого-педагогическое сопровождение процесса психосоциального развития, формирование способности к взаимопознанию и пониманию;
- ✓ формирование готовности членов малой группы и педагога к принятию и включению ребенка с дизонтогенезом;
- ✓ организация субъект-субъектных форм взаимодействия в триаде «учитель – нормально развивающийся ребенок – ребенок с ОПФР»;
- ✓ создание ситуации успешной деятельности как для ребенка нормально развивающегося, так и для ребенка с дизонтогенезом;
- ✓ налаживание контактов родителей нормально развивающихся детей и родителей детей с ОПФР.

Примеры направлений, технологий, методов и приемов организации активного и продуктивного взаимодействия учащихся на учебных занятиях и во внеурочной деятельности представлены в таблице 4 [1; 6, с. 147–151].

Таблица 4 – Направления и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учащихся на учебных занятиях и во внеурочной деятельности

Направления работы	Примеры технологий, методов работы	Примеры приемов работы
Развитие толерантных, эмпатичных отношений между детьми	Интерактивные технологии, ролевые игры, воспитательные акции, тренинги, создание ситуаций совместных переживаний и т. д.	Материальное (например, наклейки), затем моральное поощрение стремления обычных детей к общению с детьми с ОПФР и т. д.

Направления работы	Примеры технологий, методов работы	Примеры приемов работы
Взаимообучение обычных детей и детей с ОПФР, когда каждый учит тому, что умеет сам и помогает другому в выполнении заданий	Технология развивающего обучения	Педагогический менеджер
Совместная работа сверстников	Технология – коллективное творческое дело. Педагогическая система М. Монтессори. Технология «Шаг за шагом». Технология уплотнения (задание предлагать сначала небольшой группе учеников (2–3 человека), по мере расширения группы (5–7 человек) усложнять задание). Преобразование коактивных форм деятельности («рядом, но не вместе») в кооперативные («вместе»). Организация интенсивной и познавательной деятельности всех учащихся	Практико-ориентированные, творческие проекты; правила инклюзивной школы (класса, группы); планирование (жизни класса и т. д.); совместное обсуждение, принятие и оформление «кодекса общения»; разработка и использование кодовой системы, невербальных средств (правила трех предупреждений) и т. д. От оформления праздничной открытки до создания коллективного коллажа. Сначала парами, затем малыми творческими группами, бригадами, по конвейеру. При этом работает и ребенок с ОПФР, выполняя посильную для него часть работы
Индивидуальное сопровождение, контроль и консультирование учащихся с ОПФР со стороны взрослых	Подбор заданий, соответствующих зоне актуального развития и возможностям ученика с дизонтогенезом и т. д.	Работа со столом «подсказок» и т. д.
Предупреждение непреднамеренного негативного поведения	Использование предметов, корректирующих поведение	«Стул мысли», «Шапка-невидимка», «Пуговица успокоения», «Радужные очки» и т. д.

7.2 Социально-психологический климат в группах (классах) интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания, профилактика психологического напряжения и конфликтных ситуаций

Социальный климат – определяется тем, насколько в данной группе (классе) высока осознанность общих целей и задач, насколько здесь гарантировано соблюдение всех конституционных прав учеников как граждан.

Психологический климат – это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей. Это устойчивое состояние класса как группы, относительно стабильный и типичный для него эмоциональный настрой, который отражает реальную ситуацию внутригруппового взаимодействия и межличностных отношений [8].

Формирование социально-психологического климата в классах (группах) интегрированного (инклюзивного) образования будет зависеть от:

1. Степени готовности к интегрированному (инклюзивному) образованию педагогов, работающих с детьми. От их личностных качеств (открытость, расположенность к детям, чувство юмора, инициативность, коммуникабельность, креативность); профессиональных качеств (теоретическая и методическая вооруженность); ориентации на эмоциональный комфорт детей, что является следствием личностной и профессиональной подготовленности к действиям, формирующим благоприятный психологический климат. Если педагоги принимают процесс, толерантно и эмпатично относятся к детям с дизонтогенезом, то обычные дети с большей долей вероятности будут относиться также, если настроены негативно, то дети с ОПФР неизбежно будут «изгоями» и «пренебрегаемыми».
2. Мнения родителей обычных детей, посещающих такой класс. Значимый взрослый (в данном возрасте это родители и педагог) для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста явля-

ется непререкаемым авторитетом. От того, как будут родители относиться к одноклассникам с дизонтогенезом, зависит, сложатся ли отношения между детьми, насколько успешна будет интеграция (инклюзия) в конкретном классе.

3. Психологической готовности самих нормально развивающихся детей принять «инаковость» сверстника.

Очень важно готовить всех субъектов образовательного процесса к открытию классов (групп) интегрированного (инклюзивного) образования, чтобы процесс формирования социально-психологического климата был более легким и успешным.

Характеристики благоприятного социально-психологического климата [8].

1. В детской группе преобладает бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений, оптимизм в настроении; отношения стоятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности; детям нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями.
2. В группе существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, здесь всегда поддерживают слабых, выступают в их защиту, помогают новичкам.
3. В группе высоко ценят такие черты личности, как ответственность, честность, трудолюбие и бескорыстие.
4. Члены группы активны, полны энергии, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело, и добиваются высоких показателей в учебной и досуговой деятельности.
5. Успехи или неудачи отдельных детей вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива.
6. В отношениях между группировками внутри группы существует взаимное расположение, понимание, сотрудничество.

Характеристики неблагоприятного социально-психологического климата.

1. В детской группе преобладают подавленное настроение, пессимизм, наблюдаются конфликтность, агрессивность, антипатии

ребят друг к другу, присутствует соперничество; члены коллектива проявляют отрицательное отношение к более близкому отношению друг с другом; критические замечания носят характер явных или скрытых выпадов, ребята позволяют себе принижать личность другого, каждый считает свою точку зрения главной и нетерпим к мнению остальных.

2. В группе отсутствуют нормы справедливости и равенства во взаимоотношениях, он заметно разделяется на «привилегированных» и «пренебрегаемых», здесь презрительно относятся к слабым, нередко высмеивают их, новички чувствуют себя лишними, чужими, к ним часто проявляют враждебность.
3. Такие черты личности, как ответственность, честность, трудолюбие, бескорыстие, не в почете.
4. Члены коллектива инертны, пассивны, некоторые стремятся обособиться от остальных, класс невозможно поднять на общее дело.
5. Успехи или неудачи одного оставляют равнодушными остальных членов коллектива, а иногда вызывают нездоровую зависть или злорадство.
6. В классе возникают конфликтующие между собой группировки, отказывающиеся от участия в совместной деятельности.
7. В трудных случаях класс не способен объединиться, возникают растерянность, ссоры, взаимные обвинения; коллектив закрыт и не стремится сотрудничать с другими коллективами.

Наиболее эффективные способы формирования и поддержания социально-психологического климата в группе: необходимо ставить цели и создавать условия для организации совместной деятельности детей, поощрять активность, инициативу, креативность; находить общие интересы, которые объединили бы детей, и на их основе организовывать общие дела; формировать традиции группы; привлекать ребят проводить свободное время вместе (поход в театр и т. д.); создавать ситуации коллективного сопереживания значимых событий, стремление к эмоциональному включению в жизнь группы каждого ребенка; привносить общечеловеческие ценности в жизнь детского коллектива, поощрять к открытости, доброжелательности, конструктивным способам разрядки негативных эмоций; не навязывать друг

другу свое мнение, а, выслушивая интересы каждого, приходиться к общему, компромиссному решению; создавать условия для повышения комфортности самочувствия детей и сохранению стабильно положительных отношений между педагогами и детьми; развивать коммуникативную культуру, навыки общения и сотрудничества; развивать эмпатийные способности членов группы, умение и потребность в познании других людей, толерантное к ним отношение.

Профилактика конфликтов в детском коллективе крайне важна. Деятельность по предупреждению конфликтов могут осуществлять сами ученики и учителя, школьные психологи. Работа может проводиться по направлениям [10]:

- создание объективных условий, препятствующих возникновению и деструктивному развитию конфликтных ситуаций (доброжелательное, теплое, заботливое, внимательное отношение к своим подопечным со стороны учителей, шефская поддержка старшеклассников, личный пример педагогов и родителей);
- оптимизация организационно-управленческих условий работы школы. Справедливое и гласное распределение материальных и духовных благ среди учителей и учеников (нужно не скупиться на похвалы, одобрение, награды, поощрения в виде грамот);
- создание «ситуации успеха». Устранение социально-психологических причин возникновения конфликтов. На данном этапе можно разработать правила, процедуры решения каких-либо спорных вопросов, создать действующий орган при школе, куда за поддержкой и советом могут обращаться дети.

Главным средством педагогических мер по предупреждению конфликтов в детском коллективе является метод убеждения, цель которого – привести ребенка к пониманию того, что конфликт оказывает вредное воздействие как на личность конфликтующих, так и на социально-психологический климат. Большую роль в процессе убеждения играет авторитет учителя и уровень его педагогического мастерства.

Педагогу следует обратить внимание на такие социально-психологические методы профилактики конфликтов, как метод сохранения репутации партнера по общению, уважения к его достоинству, готовности оказать ему практическое содействие; метод взаимного

дополнения, предполагающий опору на такие способности партнера, какими не располагаем мы сами; метод признания достоинств партнера, выражение должного уважения к его личности.

Наиболее важным методом профилактики межличностных конфликтов является социально-психологический тренинг. Игровая форма работы позволяет в доступной и интересной форме рассказать о методах сглаживания конфликтов, стилях поведения в конфликтных ситуациях, способах разрешения конфликтов. Примерная тематика тренингов, циклов классных часов, методических объединений учителей: «Тренинг общения», «Все цвета, кроме черного», «Я глазами других», «Я и мы», «Чужой среди своих» и т. д.

Важнейшими направлениями профилактики конфликтов являются: знание психологических особенностей детей, учет их характера и темперамента в процессе педагогической деятельности, создание атмосферы уважения и доверия в коллективе, выявление причин конфликтной ситуации.

Диагностика межличностных отношений в детском коллективе

В данном пособии мы не ставим задачу подробно описать диагностику межличностных отношений в детском коллективе. Эта задача решается в рамках других дисциплин. Коротко перечислим имеющийся арсенал [3].

Положение детей в группе (степень их популярности или отверженности) выявляется социометрическими методами, которые позволяют выявить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей. В этих методиках ребенок в воображаемых ситуациях осуществляет выбор членов своей группы.

Основными диагностическими показателями социометрического исследования выступают: социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений; уровень благополучия взаимоотношений; коэффициент взаимности; коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями; индекс изолированности; устойчивость избирательных личностных отношений и социометрического статуса детей. Социометрические исследования рекомендуется проводить два раза

в год, используя разные варианты и изменяя критерии выбора. Анализируя повторные полученные результаты, можно проверить устойчивость данных отношений.

Чтобы информация, содержащаяся в социометрических индексах, обрела собственно психологический смысл, необходимо их соотнести с групповыми, личностными характеристиками, полученными посредством других социально-психологических, педагогических методов (бесед, наблюдений, различных несоциометрических процедур).

Метод наблюдения позволяет не только фиксировать поведение детей по определенным параметрам, но замечать и описывать живую картину детского взаимодействия. Конкретные высказывания, поступки, ссоры, способы выражения внимания к сверстнику могут дать незаменимые реальные факты детской жизни, которые нельзя получить никакими другими методами.

Субъективные методы направлены на выявление внутренних глубинных характеристик отношения к другим детям, которые всегда связаны с особенностями его личности и самосознания. Поэтому субъективные методы в большинстве случаев имеют проективный характер. Сталкиваясь с «неопределенным» неструктурированным стимульным материалом (картинки, высказывания, незаконченные предложения и пр.), ребенок, сам того не ведая, наделяет изображаемых или описываемых персонажей собственными мыслями, чувствами, переживаниями, то есть проецирует (переносит) свое Я.

Деятельность учителя по нормализации отношений между участниками образовательного процесса [9].

1. Педагоги могут разъяснять тему равноправия людей с инвалидностью в группах и классах, пригласив взрослого или ребенка с инвалидностью, который опишет социальную модель инвалидности, проведет беседу с детьми. Педагоги должны подготовить класс к беседе, объяснив понятие «инвалидность» и «ограниченные возможности» и обсудив, кто же является инвалидом. Это может быть любой «отличающийся от других». Необходимо:

а) объяснить различие между тем, что человек болен или повредил себе что-либо на короткое время, и человеком с инвалидностью. Многие дети имеют опыт болезни или травмы. Нужно поговорить

с ними об этом и о том, что в них изменялось и как вело себя их тело. Спросить их, как они при этом себя чувствовали. Объяснить им, что инвалидность — это то, что происходит с телом, когда вы не выздоравливаете, или на то, чтобы выздороветь вам потребуется больше года. Перечислить различные виды инвалидности;

б) объяснить, что, как только человек привыкает к своим ограниченным возможностям, все будет зависеть от окружающих его людей, от того, как они будут думать об этих возможностях и, учитывая их, будут строить автобусы, здания, дороги, кинотеатры, дома, магазины, школы. Если что-то может мешать людям с ограниченными возможностями пользоваться чем-либо, то именно тогда они чувствуют себя инвалидами;

в) попросить человека с инвалидностью рассказать что-то из его собственного опыта, это имеет большое влияние на детей. Им стоит рассказать о том, как они чувствуют дискриминацию, как их обзывали лишь за то, что они являются инвалидами. Детям следует понять, что дискриминация по признаку инвалидности является притеснением и не считается только личной проблемой индивидуума;

г) класс/группа должны обсуждать вопрос об издевательствах над человеком из-за того, как человек выглядит, как говорит, как развит или как ведет себя. Даже совсем маленькие дети реагируют на такие рассказы, потому что у них обостренное чувство справедливости. Дети могут рассказывать о своем опыте или об инвалидах, которых они знают, например, о своих родственниках или о друзьях. Следует поощрять их рассказывать случаи о том, как они себя чувствовали, когда их дразнили. Любые дети-инвалиды в классе должны чувствовать себя свободно и говорить раскованно, включая детей со скрытыми ограничениями (например, эпилепсия, диабет);

д) педагог отмечает любые способности или достижения выступающего ребенка-инвалида или любых детей-инвалидов в классе.

2. Педагоги могут использовать рассказы, песни, музыку, спектакли, ролевые игры, рисование, чтобы рассматривать тему о различиях.

3. Педагоги могут провести работу, чтобы дети не обзывались. Работая на доске со всем классом (группой), попросить класс назвать все

слова, которые они когда-либо слышали, чтобы описать инвалидов. Записать эти слова одним цветом на белой бумаге или на доске, выделить все те слова, которые считаются негативными. Обсудить с детьми, как они чувствовали бы себя, если бы их обзывали этими словами.

4. *Педагог может провести работу по изучению доступности окружающей среды в учреждении.* Можно составить крупномасштабный план учреждения. Разделить его на секции, предназначенные для малых групп, и рассмотреть все детали плана, а также посетить все места, чтобы вместе выяснить, сможет ли инвалид, передвигающийся на коляске, пройти в любом месте и принять участие во всех мероприятиях. Лучше всего это сделать с человеком на коляске или просто, одолжив коляску. Обсудите все поднятые вопросы о доступности обычных школ для детей-инвалидов.

5. *Педагог может провести работу по изучению доступности окружающей среды вне учреждения.* Проведите экскурсию с классом (группой) вокруг местного крупного магазина с крупномасштабной картой всей территории и отдельных ее сегментов. Предварительно нужно согласовать с детьми систему символов, чтобы записывать отдельные типы магазинов или служб — продукты, супермаркет, парикмахерская, банк, ресторан, аптека и другое — по определенным секторам. Предложите детям также отметить барьеры для глухих или слепых людей, для людей на колясках и для людей с трудностями в обучении. Попросите их отметить любые приспособления, которые помогут инвалидам пользоваться службами. При возвращении в класс отметьте графически на карте результаты и проведите по ним обсуждение, а также спросите, что они думают по поводу того, что они выяснили.

В результате обсуждения группы в классе могут выполнить некоторые из следующих заданий или постепенно выполнить все: нарисуйте и изготовьте плакат, на котором будет ясно изображено, что доступ нужен всем и почему; поставьте короткую пьеску, отражающую проблемы, которые возникают у инвалидов при отсутствии доступности к службам; проведите общее собрание, на котором класс расскажет всей школе, какую работу они провели.

6. Педагог может провести работу по изучению изображений инвалидов в рассказах, по телевидению, в фильмах, в журналах. Проведите общее обсуждение об изображении инвалидов в сказках и других хорошо известных детских рассказах. В группах или все вместе послушайте рассказ и перескажите его, чтобы позитивно показать персонажи-инвалиды. Телевидение и фильмы. Попросите класс назвать все изображения инвалидов, какие только они могут припомнить. Затем обсудите стереотипы и объедините в группы стереотипов изображенных людей, о которых они рассказали.

Безусловно, это только некоторые приемы в деятельности педагога по изучению феномена инвалидности с целью нормализации отношений между сверстниками с особенностями развития и без них.

Механизмы и приемы формирования аттракции

Аттракция — это возникновение привлекательности одного человека для другого. А. Ю. Панасюк считает аттракцию важным фактором общения и формирует своеобразный закон управленческого общения: при прочих равных условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают теплые чувства (симпатию, привлекательность, любовь и т. д.), и наоборот, труднее принимают (а нередко отвергают) позицию того, к которому испытывают отрицательное чувство (неприязнь, антипатию, ненависть и т. п.). В практике интегрированного (инклюзивного) образования это положение оказывается очень важным.

А. Ю. Панасюк разработал психологические приемы формирования аттракции. Их совокупность и составляет суть психотехники ее формирования.

1. Прием «имя собственное»

Звук собственного имени вызывает у человека не всегда осознаваемое им чувство приятного. Имя, присвоенное данной личности, сопровождает ее от первых до последних дней жизни. Когда к человеку обращаются и при этом произносят его имя — символ личности, то таким образом показывают внимание к данной личности, что является утверждением данной личности. Если человек получает подтверж-

дение, что он личность, то это не может не вызвать у него чувства удовлетворения, которое всегда сопровождается положительными эмоциями. Если некто вызывает у нас положительные эмоции, то он вольно или невольно притягивает к себе, располагает, то есть формирует аттракцию (притяжение, привлечение).

2. Прием «зеркало отношения»

Большинство людей знает, что чаще в процессе общения по-доброму улыбаются те, кто относится к ним с симпатией. Редко преднамеренно регулируют выражение лица. Внутреннее раздражение «написано» у человека на лице. Следовательно, выражение лица соответствует действительному отношению к тому или другому человеку. Поэтому важно помнить, что мягкая, добрая улыбка обладает способностью чаще притягивать к себе, чем отталкивать.

Составляющие психологического механизма данного приема следующие: если при общении с нами у человека доброе и приятное выражение лица, то, скорее всего, это сигнал «Я — ваш друг». Одной из ведущих потребностей человека является потребность в безопасности, в защищенности, а друг, тот человек, который повышает защищенность, то есть удовлетворяет одну из важнейших потребностей — чувство удовлетворенности, вызывает у человека положительные эмоции.

3. Прием «золотые слова»

Предполагает употребление слов и выражений, способствующих расположению людей к себе. «Золотые слова», то есть комплименты, должны содержать небольшое преувеличение положительных качеств человека.

Если человеку часто повторять: «Вы же умница» или «Вы же прекрасно влияете на людей», хотя на самом деле это не совсем так, оказывается, через некоторое время человек действительно поверит в эти «способности» и будет стремиться полнее реализовать имеющийся потенциал. Происходит это потому, что в основе механизма действия комплиментов лежит психологический феномен внушения.

Составляющие психологического механизма данного приема следующие: человек слышит в свой адрес приятные слова, представляющие небольшое преувеличение каких-то его положительных

качеств, то есть комплимент — если комплимент сделан правильно, то возникает эффект внушения — следствием внушения является «заочное» удовлетворение потребности в положительных эмоциях.

4. Прием «терпеливый слушатель»

Психологический механизм влияния приема «терпеливый слушатель» прост. Внимательное выслушивание человека, обратившегося к с тем или иным вопросом, приводит к удовлетворению одной из самых важных потребностей — потребности в самовыражении. Ее удовлетворение ведет к образованию положительных эмоций. Эмоции и будут «возвращены» в виде небольшого усиления симпатии, то есть в виде возникающей или усиливающейся аттракции.

5. Прием «личная жизнь»

Если с человеком повести разговор на тему его выраженного личного интереса, то это вызывает повышенную вербальную активность, сопровождаемую положительными эмоциями. Когда же через некоторое время после такого разговора попросите что-то сделать, от чего большинство отказывается, то человек с удовольствием сделает это для Вас.

Адаптивный тренинг

Т. Л. Ленцинская обосновывает необходимость использования технологии адаптивного тренинга в условиях интегрированного обучения и воспитания наличием двух кризисов у детей с ОПФР: когнитивный кризис — если учебные требования не соотносятся с особенностями, возможностями ребенка с ОПФР, оказываются завышенными или заниженными; кризис взаимоотношений — дети с ОПФР не только часто замкнутые, инертные, не стремятся к общению, но и не умеют общаться, имеют низкий уровень коммуникативных умений [4]. В результате ребенок с ОПФР может оказаться изолированным в коллективе.

Технология адаптивного тренинга – система развивающих совместных занятий для детей с ОПФР и нормально развивающихся, организуемые на начальных этапах организации интегрированного обучения и воспитания. На занятиях учащиеся объединяются в группы

по 3–5, 6–8 человек. Продолжительность каждого занятия — 45 минут. При этом важное значение имеет отбор детей, не имеющих особенностей психофизического развития для занятий. Эти дети будут выступать «посредниками» для включения ребенка с ОПФР в общий коллектив. Занятия могут проводиться 1–2 раза в неделю педагогом-психологом, учителем-дефектологом, совместно.

Направления работы: вызывать положительные эмоции от общения; обучение взаимодействию; обучение приемам оказания помощи; обучение приемам релаксации; установление общего, поиск сильных сторон каждого.

В системе занятий адаптивного тренинга может быть выделено несколько этапов. Первоначальный этап является ознакомительным: вызываются положительные эмоции от общения с малознакомыми детьми и взрослыми; преодолевается отчужденность, изолированность, обособленность. Каждый ученик начинает ощущать, что его ценят, уважают, благодаря чему он приобретает чувство собственного достоинства; создается эмоциональный настрой на совместную работу.

На втором этапе работы дети учатся взаимодействию. Преодолеваются трудности в общении. Это достигается сенсорными контактами, сообщением о себе положительной информации. Учащиеся познают особенности общения с незрячими, неслышащими и другими категориями детей, знакомятся с правилами коллективной жизни.

Занятия третьего этапа позволяют перейти к анализу недостатков в личностном развитии каждого ученика, обеспечивают овладение приемами релаксации, учат приходить на помощь.

Четвертый этап позволяет установить то общее и различное, что есть у детей данного коллектива. На занятиях создаются ситуации, которые позволяют ощутить, что каждый человек может получить помощь от другого и может сам быть полезен другому.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте таблицу «Направления и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учащихся на учебных занятиях и во внеурочной деятельности»:

Направления работы	Примеры технологий, методов работы	Примеры приемов работы

2. Предложить названия и форму проведения 4-5 мероприятий, которые проводит учитель-дефектолог с детьми класса (группы) интегрированного обучения и воспитания по формированию позитивного отношения к детям с ОПФР.
3. Составьте варианты конспектов адаптивного тренинга в зависимости от этапа его проведения и состава классного коллектива.



ЛИТЕРАТУРА

1. Брыкова, А. С. Психокоррекционная работа по формированию межличностных отношений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / А. С. Брыкова, Е. А. Лемех // Адукацыя і выхаванне. – № 8. – 2017. – С.24-33.
2. Винникова, Е. А. Психологические условия открытия классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования / Е. А. Винникова // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 7. – С.20-27.
3. Иванова, Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учеб. пособие / Н. В. Иванова. – Череповец : ЧГУ, 2002. – 150 с.
4. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Минск : НИО, 2003. – 232 с.
5. Панасюк, А. Ю. Управленческое общение: практические советы / А. Ю. Панасюк. – М. : Экономика, 1990. – 112 с.

6. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 335 с.
7. Семаго, Н. Я. Инклюзивный детский сад : деятельность специалистов / Н. Я. Семаго. – М. : Сфера, 2012. – 128 с.
8. Богданова, М. В. Формирование благоприятного социально-психологического климата в классе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/524401/>. – Дата доступа: 10.05.2015.
9. Материалы из пособия для педагогов "All Equal All Different" британской организации "Disability Equality in Education" [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://multiurok.ru/blog/razvitiie-poniatiia-inkliuzivnogho-obrazovaniia-v-ghruppakh-i-klassakh.html>. – Дата доступа: 19.09.2017.
10. Петрук, Е. Н. Профилактика конфликтов в школьной среде, пути предотвращения и преодоления конфликтных ситуаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/profilaktika-konfliktov-v-shkolnoy-srede-puti-predotvrascheniya-i-preodoleniya-konfliktnih-situaciy-439183.html>. – Дата доступа: 19.09.2017.

Глава 8 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

8.1 Понятие, задачи и принципы психолого-педагогического сопровождения

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР является важной частью и обязательным условием организации интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования. Разработкой проблем комплексного сопровождения учащихся занимались Г. Л. Бардиер, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Р. В. Овчарова, И. М. Розман и др. Особенности сопровождения ребенка с нарушениями в развитии раскрываются в работах И. А. Бочковской, И. И. Мамайчук, Н. Я. Семаго, Л. М. Шипицыной, В. В. Гладкой, Е. А. Лемех, Т. Л. Лещинской, В. В. Хитрюк и др.

Сопровождение детей с ОПФР является важной частью и обязательным условием организации интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение — это организованная деятельность, направленная на создание социально-психологических и педагогических условий, необходимых для успешного обучения и развития ребенка с особенностями психофизического развития в учреждении образования.

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь определяет психолого-педагогическое сопровождение класса (группы) инклюзивного образования как «форму взаимодействия специалистов учреждения образования, объединяющихся для определения условий адаптации образовательной среды с учетом особенностей психофизического развития обучающихся (разработка программы индивидуальной помощи, определение направлений адаптации содержания учебных программ, консультирования педагогов, родителей и т. д.)» [1].

При этом *цель* деятельности специалистов сопровождения — создание социально-психологических и педагогических условий, необходимых для успешного обучения и развития ребенка с ОПФР в учреждении образования.

Исходя из обозначенной цели, можно выделить основные *задачи сопровождения*:

- обеспечение доступности образования для ребенка с ОПФР, создание адаптивной образовательной среды: архитектурная безбарьерная среда, адаптация содержания учебных программ и др.;
- формирование готовности и способности всех участников образовательного пространства к взаимодействию с детьми с особенностями психофизического развития;
- включение детей с ОПФР в активное взаимодействие в образовательном пространстве.

Принципы сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития в образовательном процессе. Согласно «Рекомендациям в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах – участниках СНГ и его образовательных практик», основными принципами организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР являются [2]:

- междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения;
- индивидуальный подход и дифференциация;
- целостность (в масштабах группы (класса), учреждения образования);
- системность и непрерывность;
- создание ситуаций успеха, обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса.

Вопросы организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания отражены в Методических рекомендациях по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [3].

Специфика организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и вос-

питания в конкретном учреждении образования зависит от ряда факторов:

- контингента детей с ОПФР (структуры нарушения ребенка с ОПФР, его личностных и поведенческих особенностей, социальной ситуации развития и т. д.);
- времени нахождения ребенка с ОПФР в учреждении образования (этап открытия классов (групп) интегрированного обучения и воспитания; адаптация к условиям обучения (перевод в новый тип учреждения образования, первый год обучения или переход на другую ступень получения образования));
- уровня педагогической компетентности коллектива учреждения в вопросах организации обучения и воспитания детей с ОПФР.

Формы организации сопровождения в условиях интегрированного обучения и воспитания. В зависимости от объема необходимой помощи и количества привлекаемых специалистов можно выделить две формы организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания:

1. Создание в учреждении образования группы психолого-педагогического сопровождения (в случае, если для сопровождения ребенка с ОПФР в учреждении образования необходима помощь всех специалистов).
2. Осуществление сопровождения в рамках деятельности учителя-дефектолога и социально-педагогической и психологической службы учреждения образования (СППС) (в случае, если для сопровождения необходима помощь 1-2 специалистов).

8.2 Деятельность специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение

Направления деятельности специалистов. Деятельность специалистов сопровождения может быть реализована в двух направлениях.

1. *Профилактическое.* Его цель — предупреждение трудностей в адаптации и обучении ребенка с особенностями психофизического развития.

Профилактическое направление начинает реализовываться перед поступлением ребенка с ОПФР в учреждение образования и особую актуальность имеет в период адаптации к обучению или перехода на другую ступень получения образования. Задачи профилактического направления:

- формирование позитивного отношения к детям с ОПФР;
 - формирование необходимых умений продуктивного взаимодействия у всех его участников в различных сферах — как у самого ребенка с особенностями психофизического развития, так и у педагогов, детей с нормативным развитием и их родителей и др.);
 - формирование специальных компетенций у педагогов школы, необходимых для успешного обучения, воспитания и развития ребенка с особенностями психофизического развития;
 - создание необходимой архитектурной безбарьерной среды, предметно-пространственной среды в учреждении образования с учетом специфики индивидуальных особенностей ребенка с ОПФР.
2. *Актуальное.* Его цель — конкретная помощь специалистов ребенку с ОПФР, в том числе и коррекционная, в преодолении возникших трудностей в обучении, взаимодействии и т. д. Актуальное сопровождение может реализовываться всеми членами группы психолого-педагогического сопровождения (1 форма) или в рамках деятельности учителя-дефектолога и службы СППС (2 форма) и отражаться в соответствующих планах работы. Учитель-дефектолог и специалисты социально-педагогической и психологической службы работают в тесном контакте с другими работниками школы и при необходимости привлекают к решению проблем других специалистов.

Участники группы психолого-педагогического сопровождения. Группа психолого-педагогического сопровождения — объединение специалистов — участников образовательного процесса, осуществляющих процесс сопровождения.

Участники группы сопровождения: заместитель директора (заведующего), курирующий вопросы интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования); учитель-дефектолог; педагог-психолог; педагог социальный; классный руководитель (воспита-

тель); учителя-предметники (узкие специалисты); ассистент (тьютор, помощник педагога); родители (законные представители) ребенка с ОПФР могут включаться по желанию.

Родители (законные представители) ребенка с особенностями психофизического развития в случае необходимости и по желанию могут приглашаться на заседания группы. Активно включаются в сопровождение на этапе реализации актуального направления сопровождения.

Лишь тесное взаимодействие администрации учреждения образования, социально-педагогической и психологической службы, педагогического коллектива и родителей ведет к достижению оптимального результата при организации образовательного процесса и социальной адаптации ребенка с ОПФР. Однако анализ существующей практики показывает, что именно организация взаимодействия специалистов является одной из наиболее серьезных проблем при осуществлении психолого-педагогического сопровождения.

Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения. Успешная реализация психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР в учреждении образования возможна при соблюдении ряда условий: охват вниманием всех сторон сопровождения (сопровождение включает работу не только с ребенком с ОПФР, но и с педагогами, родителями, нормально развивающимися детьми); совместное планирование деятельности; грамотное распределение обязанностей и зон ответственности специалистов; равноправное сотрудничество; одновременная деятельность по реализации поставленных задач; тесная взаимосвязь и преемственность в работе; единство требований; регулярное обсуждение результатов и своевременное внесение корректив.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОПФР в условиях инклюзивного образования реализуется на трех уровнях:

- уровень учреждения образования;
- уровень отдельного класса (группы) инклюзивного образования;
- уровень конкретного ребенка с ОПФР (разработка и реализация программы индивидуальной помощи).

Программы психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения

и воспитания и инклюзивного образования. Программа индивидуальной помощи при необходимости составляется ежегодно специалистами, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОПФР. Реализуется в определенной последовательности:

1. Определение проблемы. Включает следующие основные этапы:
 - изучение психофизических особенностей развития ребенка с ОПФР и его социальной ситуации. Это первичная диагностика с помощью различных методов: наблюдение, эксперимент, тестирование, анкетирование родителей и педагогов, беседа, анализ продуктов учебной деятельности и др. Осуществляется всеми специалистами целенаправленно и одновременно, с учетом круга ответственности и функциональных обязанностей каждого. Позволяет получить полную картину социальной ситуации и индивидуальных особенностей ребенка с ОПФР. Результатом является заполнение Диагностической карты психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР;
 - выделение проблем — трудностей, возникающих в процессе обучения и воспитания ребенка с ОПФР, препятствующих успешной адаптации (в учебной деятельности, во взаимодействии с детьми, в поведении и др.);
 - определение причин — что является источником возникновения выделенных проблем (слабость произвольной регуляции деятельности, речевые или иные нарушения, несформированность учебной мотивации, отсутствие интереса, безразличие к ребенку со стороны родителей).
2. Планирование работы:
 - определение цели — постановка конкретных результатов, которых нужно достичь для преодоления выделенных трудностей;
 - составление плана мероприятий по достижению поставленной цели. Какие мероприятия будет проводить каждый из специалистов, осуществляющих сопровождение (консультации, коррекционные занятия, тренинги, рекомендации и др.).
3. Реализация программы помощи. Согласованная, целенаправленная, организованная деятельность специалистов группы сопровождения.

4. Контроль и оценка результативности составленной программы индивидуальной помощи. Каждой программе для нормальной реализации потребуется отслеживание и анализ полученных результатов, который осуществляется не только по окончании, но и ходе ее осуществления, чтобы в случае необходимости внести своевременные коррективы.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Предложите тематику и форму проведения 2-3 мероприятий для педагогов в рамках профилактического направления психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР (учреждение образования на выбор студента).
2. Предложите тематику и форму проведения 2-3 мероприятий для учащихся по формированию позитивного отношения к детям с ОПФР.
3. Составьте схему «Взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания».



ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: asabliva.by/sm.aspx?guid=91763. – Дата доступа: 10.04.2016.
2. Рекомендации в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах – участниках СНГ и его образовательных практик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=118663. – Дата доступа: 06.09.2017.
3. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5861>. – Дата доступа: 08.10.2016.

Глава 9

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

9.1 Преодоление негативных установок педагогов и родителей в отношении детей с особенностями психофизического развития

Важным условием успешной интеграции и инклюзии является готовность школьного сообщества к психологическому принятию детей с ОПФР. Чтобы совместное обучение и воспитание принималось всеми его участниками, они должны понимать, что этот процесс направлен на их общее благо и добровольно разделять его идеи и принципы.

Следует отметить, что за последние десятилетия в Республике Беларусь произошло существенное изменение отношения общества к лицам с ОПФР и оценке их возможностей. Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальность. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции того, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

По данным отчета Национального опроса, проведенного Независимым институтом социально-экономических и политических исследований (НИСЭПИ) (сентябрь-октябрь 2012 года), более 30 % респондентов считают, что совместное обучение скорее полезно для детей с инвалидностью. 20 % считают такую форму образования скорее вредной для указанной категории детей. Кроме того, доля респондентов, которые считают совместное образование полезным для детей нормально развивающихся, почти в два раза превышает долю тех, кто считает эту форму вредной [13].

Однако, несмотря на явные конструктивные изменения, спектр негативного отношения к детям с ОПФР очень широк: от игнорирования и отрицания до осуждения и открытой агрессии.

Существование традиционной советской системы специального образования, когда дети с особенностями обучались преимущественно в учреждениях интернатного типа, а люди с инвалидностью практически исключались из социальной жизни общества, привело к тому, что большинство населения не имело или имело очень ограниченный опыт общения с такими людьми, представления сводились к набору наиболее распространенных в обществе *социальных стереотипов* (дети с ОПФР необучаемые, агрессивные; ОПФР — это болезнь и т. д.) [3].

Социальный стереотип — относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта (группы, человека, события), складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе [5, с. 384].

Стереотипы чаще относятся к характеристикам «чужой» группы, носят негативный характер, подчеркивая недостатки ее членов в противопоставление своим «достоинствам». При этом имеющиеся у человека стереотипы как бы принуждают искать информацию, подтверждающую их. Поэтому процесс изменения стереотипов является очень сложным. Условием возникновения таких изменений может быть столкновение с их опровержением на собственном опыте [11]. Разрушение стереотипов происходит медленно, постепенно, напоминая оттаивание.

Существование в сознании педагогов или родителей таких стереотипов может существенно осложнять процесс включения ребенка с особенностями в среду нормально развивающихся сверстников. Любой социальный стереотип как мнение об объекте формирует *особое отношение* к этому объекту, практически всегда оно негативное, предвзятое. В свою очередь, такое отношение находит отражение в действиях по ущемлению прав, то есть дискриминации носителя стереотипа.

Поэтому родители отказываются отдавать своего ребенка в группу или класс интегрированного обучения и воспитания (например, опасаясь причинения ущерба своему ребенку), обычные педагоги

практически не обращают внимания на ребенка с ОПФР (его все равно практически невозможно научить). Негативное отношение переживают дети, и ребенок с ОПФР сталкивается с неприятием, оказывается изолированным в коллективе.

Соответственно, работа по включению ребенка с ОПФР в социум должна предваряться работой по выявлению и разрушению стереотипов, формированию толерантного отношения к людям с особенностями развития.

Главная цель работы по разрушению стереотипов — изменение отношения, а в качестве основных методов наиболее эффективными являются интерактивные методы.

Интерактивные методы — это способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия обучающего и обучаемого по созданию оптимальных условий для развития последнего.

Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [2].

Коротко перечислим основные *интерактивные методы педагогического взаимодействия*, которые можно использовать в работе по разрушению стереотипов:

- ✓ создание благоприятной атмосферы, организация коммуникации («коммуникативная атака»);
- ✓ организация обмена деятельностью (сочетание индивидуальной и групповой совместной работы);
- ✓ организация смыслов творчества (создание участниками процесса нового содержания педагогического процесса);
- ✓ организация мыследеятельности (способствуют мобилизации творческого потенциала, развитию положительной мотивации, стимулируют активную мыслительную деятельность);
- ✓ организация рефлексивной деятельности (самоанализ и самооценка своей деятельности);

- ✓ интегративные игры (интегрируются все ведущие функции интерактивных методов).

Используются интерактивные приемы работы: творческие задания; работа в малых группах; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры); использование общественных ресурсов (приглашение специалистов и др.); социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения; разминки; обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем и т. д.

Направления работы по преодолению и профилактике стереотипов и случаев дискриминации лиц с особенностями психофизического развития.

1. *Выявление особенностей представлений и отношений к детям с ОПФР.* Важно помнить, что имеющиеся в сознании педагогов или родителей стереотипы и предубеждения воспринимаются ими как верные суждения, но могут и не осознаваться. Можно перечислить основные стереотипы и спросить, согласны ли участники с данными утверждениями.

Основные стереотипы о детях с ОПФР:

- ✓ Все дети с ОПФР агрессивны.
 - ✓ ОПФР — это болезнь.
 - ✓ Обязательно наличие интеллектуальных нарушений у детей, имеющих физические или сенсорные нарушения.
 - ✓ Стереотип «интегрированного класса» — в таком классе все дети имеют низкий уровень развития и слабую успеваемость.
 - ✓ Дети с особенностями «обречены» на неуспешность и в школе, и во взрослой жизни и др.
2. *Разрушение стереотипов, показ их несостоятельности на конкретных примерах, в том числе и из опыта присутствующих.*

Например — показ презентации «Успешные люди с инвалидностью».

3. *Формирование толерантного отношения, умений своевременно выделять возникающие стереотипы в отношении к детям с ОПФР и работать над их разрушением и профилактикой случаев дискриминации.*

Например, посредством тренингов.

9.2 Информационно-просветительская работа с педагогами и родителями

Повышение компетентности педагогов в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования. Информационно-просветительская работа с педагогами.

Одной из основных проблем интегрированного обучения и воспитания является проблема неготовности «обычного» педагога к работе с детьми с особенностями психофизического развития. Поэтому в Программе развития системы специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 гг. было предусмотрено введение в стандарты и программы среднего специального и высшего образования по всем педагогическим специальностям курсов по специальной педагогике, специальной психологии и технологиям интегрированного обучения. Однако это подготовка будущих педагогов, но она необходима и тем специалистам, которые уже получили педагогическое образование и работают в школе. Поэтому работа по просвещению педагогов в области специальной педагогики и специальной психологии должна начинаться перед открытием классов и групп интегрированного обучения и воспитания, продолжаться на протяжении обучения ребенка с ОПФР в учреждении образования. Осуществляться она должна, прежде всего, учителем-дефектологом, который является специалистом в этой области.

Готовность педагога к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания к взаимодействию с ребенком с ОПФР складывается из трех основных компонентов (и, соответственно, работа по повышению компетентности проводится по следующим направлениям):

- ✓ формирование принятия, положительного отношения к ребенку с особенностями психофизического развития. Это не только толерантное отношение, сострадание и милосердие, но и умение понимать ценность личности ребенка, его внутренний мир, видеть потенциальные возможности развития, подходить к нему с «оптимистической гипотезой». Осуществляется в процессе тренинговых

занятий (возможно проведение совместно с педагогом-психологом, социальным педагогом) [1];

- ✓ психолого-педагогическое информирование педагогов. Педагоги должны знать о психологических особенностях детей разных категорий, об индивидуальных особенностях конкретных учащихся, о требованиях к организации специального образования, о принципах, методах и приемах обучения и воспитания детей с ОПФР, о способах и приемах адаптации учебного материала к возможностям учащихся и др.;
- ✓ формирование практических умений организации обучения и воспитания детей с ОПФР: составление календарно-тематического планирования, подбор и адаптация заданий с учетом возможностей учащихся, создание условия для активного участия ребенка в учебной деятельности во время урока, осуществление работы по гармонизации межличностных отношений в детском коллективе и др.

Возможные формы работы: лекции, семинары-практикумы, круглые столы, тренинги, консультации, открытые занятия, обмен опытом, педагогические консилиумы.

Пропедевтическая работа с родителями при открытии классов, групп интегрированного обучения и воспитания.

Успех интегрированного обучения и воспитания во многом зависит от уровня организации работы с родителями учащихся, причем как с родителями детей с ОПФР, так и родителями «обычных» детей.

Сегодня выбор формы обучения ребенка с ОПФР (в специальной школе или в условиях интеграции) является прерогативой родителей. Если родитель выбирает для своего ребенка с ОПФР последнее, то при открытии класса интегрированного обучения и воспитания в школе рекомендуется получить согласие родителей всех учащихся класса [12].

При этом не все родители психологически готовы к тому, чтобы вместе с их ребенком обучался и воспитывался ребенок с ОПФР. Отношение к таким детям также может определяться имеющимися в сознании стереотипами и предубеждениями. В то же время в дошкольном и младшем школьном возрасте для ребенка именно мнение, отношение значимого взрослого (прежде всего, родителя и педагога)

является определяющим при формировании собственной системы взглядов и отношений, в том числе о сверстниках с особенностями в развитии.

Все вышесказанное определяет необходимость проведения *пропедевтической* работы с родителями при открытии классов интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования).

Для эффективности работа осуществляется сначала отдельно с родителями «обычных» учащихся и учащихся с ОПФР, а только затем проводятся совместные мероприятия.

В дальнейшем работа с родителями детей обеих категорий продолжается. Эффективным будет проведение совместно с психологом тренингов для родителей, на которых с помощью интерактивного взаимодействия продолжается работа по формированию толерантного отношения к детям с ОПФР и готовности к инклюзивному образованию.

При этом при проведении родительских собраний важно не выделять ребенка с ОПФР и его родителей, а, наоборот, делать акцент на том общем, что объединяет всех детей класса.

Приемы работы с родителями нормально развивающихся учащихся

1. На первых этапах очень важно дать возможность высказаться всем родителям, рассказать о своих страхах и опасениях в связи с предстоящим совместным обучением. Поэтому первые встречи лучше проводить индивидуально или в небольших группах (по 2–3 родителя). В таком случае педагог имеет возможность выслушать каждого родителя, определить существующие стереотипы и предубеждения и начать работу по их разрушению.
2. Рассказать родителям о достоинствах интегрированного обучения и воспитания для их ребенка: меньшая наполняемость учащихся класса, обучение в первую смену, возможность для формирования у ребенка таких качеств личности, как доброта, отзывчивость, терпимость, дружелюбие и др.
3. Информирование о сущности интегрированного (инклюзивного) образования, о его ценностях и принципах, актуальных для каждого ребенка, не только для ученика с особенностями психофизического развития.

4. Обращение внимание на этичность, деликатность в общении с ребенком с ОПФР и его родителями. Важно дать родителю рекомендации о том, как он может рассказать своему ребенку об однокласснике с особенностями. Например: «С тобой вместе будет учиться новый ученик, его зовут ... Когда он придет в класс, ты увидишь, что ему трудно... (передвигаться, усидеть на месте, запоминать материал, легко общаться с другими, отвечать на вопросы и т. д.). Но он будет стараться и со временем научится это делать лучше. Отнесись к нему с терпением и пониманием. Ты можешь ему помогать. Это будет очень хорошо». Для детей начальной школы важна четкая информация о том, как себя правильно вести. Дети могут задать вопросы: «А это не заразно? А почему он такой? Он что, глупый? А у него это пройдет?» Отвечать нужно также спокойным голосом, без лишней детализации: «Это не заразно. Он такой потому, что таким родился. К сожалению, не все рождаются сильными и здоровыми. Но в остальном — он такой же ребенок, как и ты. Он тоже любит ... Ему интересно ...».
5. Обращение к личному опыту — рассказать о примерах успешной интеграции, о данном ребенке с ОПФР, можно подготовить видеообращение родителя ребенка с особенностями или использовать материалы интернет-ресурсов (например: сайт РООИ «Перспектива» www.perspektiva-inva.ru).

Направления пропедевтической работы с родителями детей с ОПФР: знакомство родителей с их правами и обязанностями в условиях интегрированного обучения и воспитания; информирование о создании в школе необходимой для ребенка безбарьерной среды; совместное обсуждение сильных и слабых сторон ребенка, выделение направлений коррекционно-развивающей работы и т. д.

Специфику взаимодействия педагогов с родителями детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования рассматривает ряд авторов [4; 6–10]. Важным субъектом, влияющим на эффективность образовательного процесса, психологический комфорт всех участников образовательного пространства как в условиях интегрированного обучения и воспитания, так и инклюзивного образования, являются роди-

тели. Следует помнить, что в образовательном пространстве вообще и особенно в инклюзивном категория родителей неоднородна и не всегда гармонична по отношениям, складывающимся внутри самой родительской общности класса. Дисгармоничность отношений проявляется в несовпадении позиций, запросов, требований родителей, воспитывающих обычных детей и детей с ОПФР к образовательным результатам как академического (знаниям, умениям, компетенциям), так и социального содержания (умениям взаимодействовать с другими людьми, устанавливать и поддерживать контакты и т. д.). Это обстоятельство требует от учителя определения содержания и планирования работы с разными условными группами родителей: 1) воспитывающим «особых» детей; 2) родителями обычных детей. Кроме того, педагог должен уметь организовать работу со всеми родителями, определить содержание работы по формированию эффективных партнерских взаимоотношений, обозначить «поля» социально-профессионального партнерства, показать способы взаимодействия и границы ответственности каждого.

Успешность взаимодействия педагога и родителей как детей с типичным развитием, так и детей с ОПФР во многом зависит от его умения объединить семью и школу в решении задач обучения, воспитания, социализации на основе общих ценностей. Характер этого взаимодействия определяется личностными, социальными и профессиональными позициями каждого участника, с одной стороны, а также продуманностью деятельности педагога по организации работы с родителями, их педагогического сопровождения — с другой.

В рамках интегрированного или инклюзивного образовательного пространства взаимодействие с родителями следует рассматривать как объект педагогического внимания и комплексного сопровождения учителем, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, социальным педагогом.

Взаимодействие педагога и родителей детей с ОПФР определяется рядом факторов. Нельзя не учитывать то обстоятельство, что появление в семье ребенка с особенностями психофизического развития резко меняет образ жизни семьи и порождает необходимость решения множества задач и проблем, отличающихся от обычных

трудностей. Для многих родителей, воспитывающих детей с ОПФР, характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями в обществе. Окружающие, к сожалению, не всегда проявляют толерантное отношение и к детям с ОПФР, и к близким им людям. Результаты исследований говорят о том, что родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего своего ребенка (так называемое нарушение временной перспективы); учебные трудности, с которыми может столкнуться ребенок с ОПФР, вызывают у них разочарование, раздражение, горечь, неудовлетворенность; семейные отношения часто оказываются нарушенными или искаженными; проблема ребенка становится основной темой в жизни семьи. Родители обычных детей не всегда оказываются готовыми к принятию «других» детей, высказывают нежелание обучать своих детей вместе с детьми с ОПФР, выражают сомнения в возможности сохранить качество образования в условиях совместного обучения.

Немаловажным фактором, оказывающим влияние на взаимодействие педагога и родителей, является характер сложившейся в семье модели детско-родительских отношений. Эти отношения могут складываться как гиперопекунские, когда родители стремятся сделать за ребенка все, и, как следствие, у ребенка не формируются навыки самообслуживания, умение принимать самостоятельные решения. Детско-родительские отношения в семье ребенка с ОПФР могут определяться как «противоречивое воспитание», проявляющееся в рассогласовании системы требований, предъявляемых к ребенку, между членами его ближайшего окружения (родители, бабушки и дедушки и т. д.), и, как следствие, трудности формирования адекватной самооценки, «лабиринты» между взрослыми. Стиль отношений в семье может характеризоваться повышенной моральной ответственностью, когда на ребенка возлагаются обязанности и ответственность, с которыми ему сложно справиться, и, как следствие, возникает утомляемость, снижается самооценка, формируется чувство вины. Авторитарная гиперсоциализация как модель детско-родительских отношений проявляется в неадекватном завышении родителями возможностей ребенка, стремлении авторитарно развить социальные навыки при

недостаточном владении ребенком необходимыми средствами. Как следствие, такая модель отношений способствует формированию у ребенка неадекватно заниженной самооценки, боязни и нежелания взаимодействия и общения. Модель отношений в семье, сутью которых становится воспитание в «культе» болезни, выражается в отношении к ребенку как к больному и может привести к формированию мнительности, страха перед любым недугом, отношению к себе как к слабому человеку, неспособному к большим достижениям. Помимо названных вариантов детско-родительских отношений, могут встречаться следующие модели: модель «симбиоз» (полное растворение в проблемах ребенка, что приводит к искажению возможности личностного развития ребенка, формированию эгоистичной личности, неспособной к проявлению любви); модель «маленький неудачник» (приписывание ребенку социальной несостоятельности, испытывание чувства досады и стыда из-за неуспешности и неумелости ребенка, что приводит к формированию неуверенности в собственных силах и комплекса неудачника); модель «гипоопека» (ребенок не имеет ценности в силу имеющихся нарушений развития); модель «отвержение ребенка» (идентификация родителей с имеющимся у ребенка нарушением) [6].

Не следует забывать, что характер нарушения развития ребенка и его глубина также оказывают влияние на родительскую позицию. Исследователи отмечают, что семье и ребенку с ОПФР свойственно искажение представлений об отношении к себе и к окружающему миру в целом. Часто в качестве психологической защиты появляется отчуждение и нарушаются адаптационные механизмы (формируется «комплекс жертвы», выражающийся в апатии, отказе от ответственности за себя и других, беспомощности, снижении самооценки, или «комплекс отверженности», для которого характерны социальная индифферентность, отгороженность, привычка рассчитывать только на себя).

Все обозначенные факторы говорят о том, что взаимодействие с родителями является очень важным и ответственным направлением деятельности педагога, психолога, социального педагога. Организуя такое взаимодействие, педагогу следует знать и учитывать

права и обязанности, которыми по закону наделены родители ребенка с ОПФР. Так, родители имеют право на присутствие при обследовании ребенка; участие в обсуждении результатов обследования и формулировки заключения как каждым из специалистов, так и коллегиального заключения; участие в создании специальных образовательных условий и разработке индивидуальной программы сопровождения, определении направлений коррекционно-развивающей работы (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК)); получение консультации специалистов группы сопровождения по вопросам обследования детей, создания и реализации программы индивидуального сопровождения, в том числе информации о своих правах и правах детей в рамках деятельности группы сопровождения.

В то же время родители (законные представители) обязаны: следовать рекомендациям ПМПК (в ситуации согласия с его решениями); посещать занятия специалистов в рамках реализации индивидуальной программы сопровождения; участвовать в реализации индивидуальной программы сопровождения, коррекционной деятельности специалистов на правах полноправных участников образовательного и коррекционно-развивающего процессов; приводить ребенка на занятия в соответствии с согласованным расписанием, опрятно одетого, сытого и вовремя; проверять домашние задания и, при необходимости, участвовать в задаваемых специалистами домашних заданиях.

В работе педагога с родителями в условиях инклюзивного образования можно выделить такие основные составляющие: поддержка родителей детей с ОПФР, просветительская работа с родителями обычных детей, их подготовка к совместному обучению всех детей и работа со всеми родителями класса на основе партнерских отношений. Установление партнерских отношений – это последовательный пролонгированный процесс, проходящий в своем становлении ряд этапов:

- 1) начальный этап предполагает установление простейших контактов в целях обмена информацией (важным моментом является подтверждение взаимных ожиданий: например, родители обеих групп детей и учитель в качестве важной считают задачу создания

условий общения и взаимодействия детей в классе, и первым шагом является знакомство друг с другом);

- 2) этап сотрудничества — решение определенных образовательных проблем совместными усилиями (например, помочь учителю в подготовке или подборе учебных средств, дидактических материалов с учетом образовательных потребностей всех детей класса);
- 3) этап эффективной совместной деятельности — взаимопонимание и взаимодействие всех сторон в достижении общей цели (например, организация экскурсионной поездки детей и родителей всего класса).

Организуя взаимодействие с родителями, учитель ставит перед собой ряд задач, среди которых могут быть такие: установление партнерских отношений с родителями; объединение усилий родителей всех детей класса для развития, обучения, воспитания, социализации детей; создание атмосферы общности интересов; активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержание их уверенности в собственных педагогических возможностях; личностное и социальное развитие родителей, формирование навыков социальной активности и конструктивного поведения.

Взаимодействие учителя с родителями, их сопровождение в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования опирается на следующие принципы [10]:

- 1) принцип априорного уважительного отношения между партнерами по общению или принцип «презумпции родительской компетенции» в сочетании с повышением уровня образовательного потенциала семьи означает, с одной стороны, признание наличия индивидуального опыта родителей в воспитании своего ребенка, а с другой — расширение возможностей семьи, направленных на полноценное осуществление функций обучения, воспитания и социализации воспитывающихся в ней детей, и реализуется в построении партнерских отношений между учителем и родителями на основе обмена и взаимообогащения педагогического опыта;
- 2) принцип мультидисциплинарности (комплексного подхода) предполагает привлечение группы специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, педагога социального). Содержание

работы группы специалистов направляется на решение как образовательных (просветительских), так и психологических задач (формирование адвокативных компетенций, моделей асертивного поведения, уверенности в своих силах и силах своего ребенка). Реализация этого принципа предполагает дифференцированную диагностику учебной деятельности, успешности продвижения ребенка по разработанному образовательному маршруту, возникающих затруднений и их причин, характера взаимодействия в коллективе детей, подбор и/или разработку дидактических материалов и учебных средств. Участие родителей в получении необходимой информации, ее анализе и обсуждении вариантов решения возникающих образовательных задач рассматривается как необходимое условие;

- 3) принцип учета субъектности позиции семьи в обучении, воспитании, социализации каждого ребенка. Сегодня семья имеет право выбирать форму получения образования своего ребенка; определять вид учреждения образования; призвана обеспечить освоение ребенком образовательных программ, формируя индивидуальный образовательный маршрут, обозначая требования к образовательным результатам, что предполагает усиление роли семьи в образовательном процессе. Семья является групповым субъектом и объективно становится «субъектом образовательного пространства, имеющим характеристики самостоятельности, ответственности, активности». Реализация этого принципа предполагает: а) активное включение семьи в образовательное пространство при понимании семьи как группового субъекта, в который включен ребенок, имеющего единые цели в вопросах образования, а также создание условий удовлетворения семьей индивидуальных образовательных потребностей ребенка; б) стимулирование активности членов семьи и направление ее на обучение, воспитание, социализацию ребенка, умение соотносить образовательный запрос с результатами, способность к «адекватной оценке эффективности собственного участия в образовательном процессе с точки зрения результатов образования ребенка»;

- 4) принцип системности, систематичности, непрерывности и последовательности сопровождения означает, что работа с семьей представляет собой сложно организованный динамический согласованный процесс, в который включены все формы работы, все направления образовательной деятельности в четкой, логически оправданной последовательности. Реализация этого принципа предполагает построение системы групповой и индивидуальной работы с родителями класса. Планирование такой работы должно носить как долгосрочный (на учебный год), так и кратковременный характер (на одну четверть), учитывать особенности родительского запроса и согласовываться с работой по сопровождению родителей учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом, администрацией школы;
- 5) принцип семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка означает признание целостности семьи, условности прав родителей и априорной абсолютности прав ребенка, права семьи на самоопределение, основанное на уважении права членов семьи на жизнь в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями, которые соответствуют их «корням», их культурному наследию, уважение уникальности каждой личности. Реализация принципа предполагает проведение диагностики отношений в семье, просветительскую работу с родителями на основе уважительного толерантного отношения к позициям родителей, их оценкам и суждениям. Советы и пожелания, высказываемые педагогом (учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом), должны иметь рекомендательный характер и однозначно определять приоритет интересов и особых потребностей ребенка (быть «на стороне ребенка»);
- 6) принцип индивидуализации форм и методов работы учителя с учетом родительского запроса, особенностей восприятия ребенка родителями, видения его жизненной перспективы предполагает опору на данные предварительной педагогической диагностики родительской позиции и реализуется посредством подбора адекватных форм и методов работы с родителями.

Партнерство родителей и педагогов в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования должно осуществляться на принципах уважения и признания партнеров, обмена информацией и умениями, участия в принятии решений, признания индивидуальности ребенка с особенностями психофизического развития [4].

Взаимодействие с родителями следует строить на диагностической основе, дающей представления о характере взаимоотношений между членами семьи, особенностях детско-родительских отношений; ценностях, позиционируемых в семье в качестве основных, семейных традициях и устоях; наличии совместных или индивидуальных увлечений членов семьи; отношении к моделям совместного обучения детей; планировании и видении жизненной перспективы ребенка; основных трудностях, которые испытывают родители в воспитании и обучении своего ребенка; оценке родителями характера отношений ребенка с другими детьми класса, а также первостепенные задачи, которые ставят родители перед школой, и их пожелания и др. Материалом для такой диагностики могут служить как данные, полученные при заполнении родителями специально составленных учителем (учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом) анкет, так и проведение индивидуальных консультаций и бесед, написание родителями эссе по заранее продуманному учителем (педагогом-психологом) плану. В работу по сбору диагностического материала следует привлекать социального педагога и педагога-психолога. Данные диагностики позволяют определить круг вопросов, в самостоятельном решении которых родители оказываются беспомощными или недостаточно успешными.

Содержание работы учителя с родителями носит как персонифицированный, так и общий характер и направлено на решение ряда задач. Среди таких задач:

1. *Формирование субъектной позиции родителей как полноправных участников образовательного процесса, повышение уровня их готовности к взаимодействию с учреждением образования, ответственности за процесс и результат образования и развития ребенка.* Решение этой задачи предполагает привлечение родителей к участию в плани-

ровании, проектировании, анализе, оценке, экспертизе, образовательного процесса и коррекционной работы; непосредственное включение их в подготовку и проведение коллективных дел, событий в школе и классе, направленных на развитие, воспитание и социализацию детей, повышение уровня согласованности в семье. Эффективными методами в такой работе могут быть посещение родителями уроков и коррекционных занятий с последующим анализом целей, задач и средств их достижения; обсуждение индивидуальных образовательных родительских запросов; проведение образовательных лекториев и тренинговых занятий для родителей; участие родителей в подготовке и проведении внеклассных мероприятий.

2. *Развитие адекватного восприятия родителями своего ребенка (с позиций особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей), правильного отношения к возможным академическим результатам.* Решение этой задачи обеспечивает формирование у родителей детей с ОПФР понимания реальных возможностей ребенка в усвоении содержания образования и необходимости создания специальных условий образовательной среды для комфортного самочувствия ребенка (адаптация содержания, методов и средств обучения с учетом особых образовательных потребностей ребенка). Наиболее адекватными методами работы с родителями являются индивидуальные беседы с привлечением группы сопровождения (учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога), а также ответы на вопросы родителей, подбор необходимой литературы по родительскому запросу.
3. *Согласование содержания необходимой коррекционной работы, формы ее организации* требует проведения консультаций учителя-дефектолога и педагога-психолога, совместных занятий (ребенок, педагог, родитель), а также активного участия родителей в выполнении их рекомендаций.
4. *Понимание сущности и значения дифференцированной персонифицированной системы оценивания учебных достижений, предполагающей учет индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей каждого ребенка* может быть обеспечено посещением роди-

телями уроков и коррекционных занятий, разработкой памяток для родителей, знакомящих с возможностями, методами и техниками оценивания учебных достижений ребенка, процесса формирования жизненных и социально-личностных компетенций.

5. *Акцентуация внимания родителей на возможностях и необходимости реализации социализирующей функции образовательного процесса достигается использованием метода решения и анализа ситуаций, составления сценариев, разыгрывания и обсуждения социального интерактивного театра.*
6. *Определение сильных сторон, интересов ребенка, предпочтительных условий и эффективных техник коммуникации, учитывающих особенности каждого необходимо для создания адекватных индивидуальным возможностям и образовательным потребностям каждого ребенка условий обучения и воспитания, овладения содержанием образовательной программы. Для решения этой задачи учитель может использовать анкетирование родителей, а также получить необходимую информацию из индивидуальной беседы с родителями. К этой работе следует привлекать также учителя-дефектолога и педагога-психолога.*
7. *Понимание сущности социальных стереотипов в оценке возможностей и достижений детей и лиц с инвалидностью, их разрушение; знание форм проявления дискриминации в обществе и образовании и развитие умений противостоять дискриминационным проявлениям. Разговор о социальной стигматизации, стереотипах в восприятии людей с инвалидностью и формирующейся на этой основе дискриминации является едва ли не самым важным. В детском коллективе это может проявляться в игнорировании ребенка с ОПФР, исключении из общих игр и дел, нежелании сидеть за одной партой, намеренном создании ситуаций неуспеха с последующими насмешками и комментариями и т. д. В этой работе учителю чрезвычайно важно предупредить возможные дискриминационные проявления и активно включить родителей, использовать их потенциал референтных для ребенка личностей. Но при этом сами родители должны быть подготовлены к правильному преподнесению информации своему ребенку. Решение этой задачи предполагает*

широкое использование специальных кино- и видеоматериалов, подбор и анализ историй успеха людей с инвалидностью, приглашение представителей общественных организаций и объединений лиц с инвалидностью, организация тренинговых занятий и др. Важно показать, как иногда невинное прозвище, «приклеиваемое» ребенку по признаку инвалидности, приводит к формированию негативного отношения к нему и ущемлению его прав, унижения его достоинства. Оптимальными приемами работы с родителями в этой теме являются тренинговые упражнения, объединенные логикой обсуждаемого вопроса. Именно такие приемы создают условия соучастия и возможность прочувствовать ситуацию на себе. Тренинг можно использовать как форму проведения тематического родительского собрания.

8. Определение оптимальных условий формирования коллегиальных и дружеских отношений в детском коллективе, создание атмосферы поддержки, взаимопонимания и сотрудничества в коллективе детей предполагает формирование ценностных установок родительской общности. С этой целью родителей следует широко привлекать к участию в конкурсах, экскурсиях, поездках, а также к анализу ситуаций взаимодействия и общения детей [7].

В работе с родителями учитель совместно с учителем-дефектологом может использовать как традиционные формы (общеклассные родительские собрания и конференции, групповые и индивидуальные консультации, посещения на дому, проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий, оформление стендового материала и др.), так и разнообразные нетрадиционные формы, реализуемые в различных форматах (круглые столы, семинары, тренинги, анализ ситуаций, подготовка и распространение буклетов, организация работы «Школы для родителей», «Родительского клуба», творческие лаборатории родителей, педагогическая мастерская, имитационные формы (организационно-деятельностная игра, ролевая игра), социальный интерактивный театр (СИТ), конкурсы, проведение совместных занятий (ребенок, педагог, родитель (законный представитель) и др.). Все формы работы с родителями базируются на следующих положениях:

- ✓ системный характер и систематичность проведения;
- ✓ ориентированность на конечную цель;
- ✓ учет родительских социально-психологических и педагогических установок и др. [9].

Организуя работу с родителями детей с ОПФР, важно сформировать представление о собственном ребенке как о самоценной личности, имеющей свое собственное, отличное от других, восприятие окружающей действительности, но, как и все, нуждающейся в любви, заботе, участии, ласке.

Выбор формы работы обусловливается рядом факторов, самыми значимыми из которых являются: цель (то, чего хочется достичь: информированность родителей по определенным вопросам; изменение отношения, изменение поведения, овладение определенными компетенциями и т. д.) и содержание (то, что является сущностью задачи). Не следует также забывать, что выбор любой формы работы и взаимодействия преследует решение просветительской задачи, а не только (и не столько) констатация проблемных областей и недостаточной успешности детей.

Методы работы педагога с родителями могут быть как групповыми, так и индивидуальными. Педагогу следует использовать различные методы: беседы, лектории для родителей с разнообразной тематикой («Дружба детей: как создавать и сохранять дружеские отношения», «Каждый имеет право быть разным», «Инклюзия: что это такое?» и др.); фото-/видеофрагменты уроков, праздников, проведения досуга в целях детального разбора определенных форм и методов воспитания и обучения детей; обмен опытом успешного семейного воспитания; ответы на вопросы родителей; подбор литературы и других материалов (кино и видео) по запросу родителей; анализ историй успеха людей с инвалидностью; привлечение представителей общественных организаций и объединений («Откровение», «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам» (БелАПДИиМИ), «Особый мир», «Дети. Аутизм. Родители» и др.); привлечение лиц с инвалидностью в качестве экспертов в проведении просветительской и информационной работы; привлечение родителей к проведению внеклассных мероприятий; разработка

памяток по вопросам обучения, воспитания, развития и социализации ребенка; игры-соревнования, походы, экскурсии и т. д. [7].

Важной составляющей взаимодействия учителя и родителей является организация мониторинга качества педагогического сопровождения родителей в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования, позволяющего оперировать информацией, быстро реагировать и решать возникающие задачи. В содержание мониторинга могут быть включены следующие вопросы: удовлетворенность родителей качеством образовательного процесса, учебными достижениями детей, уровнем сформированности учебных, социальных, коммуникативных, жизненных компетенций; обеспечением психологического комфорта и безопасности каждого ребенка; взаимодействием детей в детском коллективе, характером межличностных отношений в классе; содержанием и организацией внешкольных мероприятий, привлечением родителей к решению вопросов обучения и воспитания их детей; уровнем школьной инклюзивной культуры и др.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Соотнесите уровни вовлеченности родителей в образовательный процесс и их характеристики:

1) информированность;	а) ограниченная вовлеченность в деятельность школы;
2) участие в деятельности;	б) школа информирует родителей о существующих программах, родители запрашивают информацию;
3) диалог и обмен мнениями;	в) участие родителей в принятии решений, касающихся их ребенка;
4) участие в принятии решений;	г) родители вовлечены во все процессы школы и участвуют в их планировании и реализации;
5) ответственность за результаты;	д) активное участие родителей в определении потребностей и целей класса, учреждений образования.

2. Назовите условия установления эффективных партнерских отношений с родителями детей с особыми образовательными потребностями:

- а) приглашение в школу при появлении проблемы взаимодействия и общения с ребенком;
 - б) регулярность контактов педагога и родителей;
 - в) четкое продумывание содержания встреч с родителями;
 - г) постоянное привлечение администрации школы к общению с родителями;
 - д) дозированное информирование родителей о неудачах ребенка — им и без того нелегко;
 - е) разрешение возникающих конфликтов в позитивной форме.
3. Решите педагогические ситуации:

Ситуация 1. На родительском собрании группа родителей выступила с упреками в отношении того, что вы (учитель) слишком много времени и внимания уделяет детям с ОПФР, а обычные дети не получают должного внимания, развития и интеллектуального роста. Какую стратегию поведения выберете вы?

- 1. Сделаете вид, что не видите никакой проблемы.
 - 2. Постараетесь убедить родителей в том, что их точка зрения ошибочна.
 - 3. Пригласите всех родителей на открытый урок.
 - 4. Проконсультируетесь у администрации.
 - 5. Другие варианты.
- Аргументируйте свой ответ.

Ситуация 2. На родительском собрании в начальной школе один из родителей поднимает вопрос о необходимости перевода ребенка с трудностями в обучении в специальную школу и своим выступлением эмоционально затрагивает других родителей. Проанализируйте педагогическую ситуацию, приведите все возможные способы ее разрешения, отметив самый эффективный, с вашей точки зрения. Обоснуйте ваш выбор.

Ситуация 3. Мама ученика, имеющего нарушения функций опорно-двигательного аппарата, обращается с прось-

бой помочь установить ее ребенку дружеские отношения с детьми класса. Какие советы вы ей дадите?

4. Выполните задания:

Задание 1. Составьте педагогические ситуации, отражающие взаимодействие педагога и родителей в условиях инклюзивного образования. Проанализируйте возможные способы разрешения проблемных ситуаций с позиций каждого субъекта (педагога и родителей). Продумайте и опишите возможный алгоритм решения той или иной ситуации.

Задание 2. Сформулируйте преимущества инклюзивного образования для разных групп (дети с ОПФР, обычные дети, родители детей с ОПФР, родители обычных детей). Приведите аргументы, доказывающие каждую позицию.

Задание 3. Заполните таблицу:

Формы проявления дискриминации в классе	Методы, способы, приемы работы по противостоянию дискриминационным проявлениям	Кто проводит работу

Задание 4. Подготовьте сообщение и мультимедийную презентацию по теме «Дискриминация в обществе и образовании: пути решения проблемы» для выступления на педагогическом совете школы.

Задание 5. Работая в классе, в котором учатся как обычные дети, так и дети с особыми образовательными потребностями, вы планируете провести родительское собрание по теме «Успешный человек: какой он?», целью которого является раскрыть социальную значимость инклюзивного образования для всех детей как условия формирования успешного нравственного человека.

Составьте подробный план проведения родительского собрания, в котором следует отразить:

- методику и материалы предварительной работы по изучению позиций родителей;
- рассматриваемые вопросы, используемые материалы, приемы, средства.

Подготовьте отчет по заданию в виде мультимедийной презентации.



ЛИТЕРАТУРА

1. Винникова, Е. А. Психологические условия открытия классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования / Е. А. Винникова // Кіраванне у адукації. – 2010. – № 7. – С. 20-27.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения / С. С. Кашлев. – М. : Изд-во ТетраСистемс, 2011. – 223 с.
3. Лемех, Е. А. Социальные стереотипы как фактор, препятствующий развитию толерантности в процессе инклюзивного обучения / Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова // Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навч.-метод. посібник / [кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. Нац. ун-т, 2015. – С. 19-35.
4. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей. – М. : Перспектива, 2007. – 48 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Создание и апробация психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. сб. / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.
7. Хитрик, В. В. Инклюзивное образовательное пространство: педагогическое сопровождение родителей / В. В. Хитрик // Адукація і виховання. – 2015. – № 3. – С. 71-78.
8. Хитрик, В. В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрик. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 136 с.
9. Хитрик, В. В. Основы инклюзивного образования: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В. В. Хитрик, Е. И. Пономарева. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 454 с.
10. Хитрик, В. В. Тренинг как оптимальная форма работы с родителями обучающихся начальной школы при формировании инклюзивного образо-

- вательного пространства / В. В. Хитрюк, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // Научный диалог. – 2017. – № 6. – С. 270-286.
11. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию : учеб. пособие для вузов / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.
 12. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?quid=107053. – Дата доступа: 10.09.2017.
 13. Национальный опрос 9\12 НИСЭПИ «Мониторинг общественного мнения в Беларуси» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.disright.org/sites/default/files/analiticheskaya_zapiska_po_sociologicheskomu_issledovaniyu_noyabr_2012_ofis_po_pravam_lyudey_s_invalidnostyu.pdf. – Дата доступа: 08.02.2015.

ГЛОССАРИЙ¹

Адаптивная образовательная среда — система условий (архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, сопровождение (асистирование), технологии, методы, средства обучения и т. д.) и отношений (инклюзивная культура), создаваемая в учреждении образования, иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, в максимальной степени обеспечивающую возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося.

Группа интегрированного обучения и воспитания (класс интегрированного обучения и воспитания) — группа (класс), в которой получают образование лица с особенностями психофизического развития и лица, не относящиеся к лицам с особенностями психофизического развития.

Инклюзивное образование — обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания

условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся.

Интегрированное обучение и воспитание — организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляются одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития.

Лицо с особенностями психофизического развития (ОПФР) — лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий.

Образовательная среда — это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом влияния — это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); условия — гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); возможности — символ активного начала не только среды, но и самого ребенка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде,

¹ Ссылки на источники, содержащие указанные определения, приведены в тексте пособия.

способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.

Особые образовательные потребности — необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными, лингвистическими и т. д.) и способностями обучающегося.

Психолого-педагогическое сопровождение — это организованная деятельность, направленная на создание социально-психологических и педагогических условий, необходимых для успешного обучения и развития ребенка с особенностями психофизического развития в учреждении образования.

Специальная группа (специальный класс) — группа (класс), в которой получают образование лица с особенностями психофизического развития.

Специальное образование — обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями

психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования.

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

Средовой подход — это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности ребенка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА 1. Современные тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития: интеграция, инклюзия	3
1.1. Общая характеристика интегрированного обучения и воспитания как тенденция развития образования лиц с особенностями психофизического развития	3
1.2. Общая характеристика инклюзивного обучения и воспитания как тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития.....	7
ГЛАВА 2. Современные интегративные тенденции в странах ближнего и дальнего зарубежья	24
2.1. Современные интегративные тенденции в России и других государствах СНГ	24
2.2. Современные интегративные тенденции в государствах Европы и США.....	32
ГЛАВА 3. Нормативные правовые основы интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания в Республике Беларусь	42
3.1. Современная нормативная правовая база интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь	42
3.2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь	48
ГЛАВА 4. Научно-методическое обеспечение интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.....	53
4.1. Структурно-содержательная модель интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лецинская).....	53
4.2. Персонализация процесса интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания	58
ГЛАВА 5. Организация образовательного процесса в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания	62
5.1. Особенности организации интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования.....	62
5.2. Особенности организации интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания в общеобразовательных школах	64

ГЛАВА 6. Организация образовательной среды в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания	72
6.1. Понятие «образовательная среда» в контексте обучения детей с особенностями психофизического развития	72
6.2. Характеристика средовых ресурсов	76
ГЛАВА 7. Методические основы социального включения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания	85
7.1. Включение детей с особенностями психофизического развития в учебный процесс	85
7.2. Социально-психологический климат в группах (классах) интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания, профилактика психологического напряжения и конфликтных ситуаций	88
ГЛАВА 8. Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания	102
8.1. Понятие, задачи и принципы психолого-педагогического сопровождения	102
8.2. Деятельность специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение	104
ГЛАВА 9. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания	109
9.1. Преодоление негативных установок педагогов и родителей в отношении детей с особенностями психофизического развития	109
9.2. Информационно-просветительская работа с педагогами и родителями	113
ГЛОССАРИЙ	134

6,50

Учебное издание

ХИТРЮК Вера Валерьевна
ШИНКАРЕНКО Владимир Анатольевич
СВЕТЛАКОВА Ольга Юрьевна [и др.]

**ИНТЕГРИРОВАННОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Учебно-методическое пособие

Корректор О. П. Андриевич
Техническое редактирование и компьютерная верстка А. А. Покало
Дизайн обложки Е. С. Выдрицкой

Подписано в печать 15.09.18. Формат 60 x 84 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная.
Гарнитура Book Antigua. Ризография. Усл. печ. л. 8,14. Уч.-изд. л. 6,51.
Тираж 500 экз. Заказ 452.

Издатель и полиграфическое исполнение: Учреждение образования «Белорусский
государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации издателя печатных изданий № 1/236
от 24.03.14. ЛП № 02330/448 от 18.12.13.

Ул. Советская, 18, 220030, Минск. <http://bspu.by>

ISBN 978-985-541-511-5



9 789855 415115